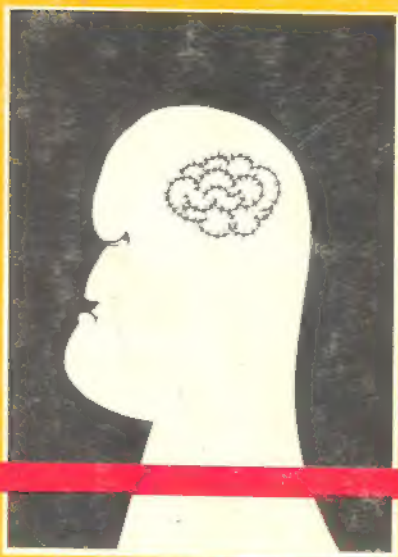


كتاب الأطلال
قسم ٤٤

تأليف : د. شبل بدران
تقديم : د. حامد عمار



صناعة العقل

كتاب العقل رقم ١١

مؤلف: د. شوقي بدير

مترجم: د. محمد عثمان



صناعة العقل

دراسة في الثقافة العقلية والاشياء العقلية

رئيس الحزب : خالد محيي الدين **رئيس مجلس الإدارة : لطفي واكد**

مجلس التحرير : د. ابراهيم سعد الدين / اوسيف يوسف / حسين عبد الرزاق . عبد العظيم انيس / عبد الغفار شكر / د. محمد احمد خلف الله
الإدارة والتحرير : ٢٢ شارع عبد الصالح ثروت شقة ١٨ القاهرة ج. م .
 ترسل جميع المراسلات باسم رئيس التحرير
الإعلانات : يتلقى بشأنها مع الإدارة
الاعداد السابقة : توجد تصح محدودة من الاعداد السابقة من السلسلة
 ترسل لمن يطلبها خارج القاهرة او خارج جمهورية مصر العربية بالبريد
 المسجل ويحسب سعر الكتاب على اساس ان الجنيه يعادل (دولار)
 امريكي ويضاف جنية مصري داخل مصر على ثمن الكتاب نفقات البريد كما
 يضاف ٥ دولار واحد خارجها الى الثمن وتحول اثمان الكتاب بحوالة
 بريدية باسم الاهال .

كتف الاهال سلسلة كتب شهرية تصدرها جريدة الاهال -
 حزب التجمع الوطني التقدمي الوحدوي - مصر

اما وقد سمعتم حد فلع الأمة عن الدفاع .. وحول العدوانيران مدافعه الى جبهة الوعي والانتفاء فقد
 كان لابد وان يصدر كتاب الاماني ليكون بعض جهتنا المتواضع ل المعركة التي تدور على جبهة العقل
 ليساهم في اعادة بناء الجسور المنهارة بين الطليعة والضمير وبين المواطن والوطن وبين الوطن والامة
 وبين هؤلاء جميعا والكون الذي نهض فيه
 ولاننا نهض في عصر ثورة الانجسالات الذي يؤدي تكلف معلوماته الى تكويف في اليقين فان حاجتنا الى
 العودة للتشهير باليدييات واعادة احياء الذاكرة الوطنية لانتقل عن حاجتنا الى التمسق الذي يحصى
 اليقين لا الذي يشوب عليه
 واذا كان منطق الحركة السياسية اليومية يحتفل المعسومة والوسطية فان جوهر دور اليسار على
 صعيد الوعي والانتفاء هو الهدم والبناء فلهذا ان الامر هنا امر تكوين وتأسيس يتجاوز شعورات الخلفاء
 وتلويده الى اتفاق المستقبل واحلامه

كتاب الأهالي

ثقافة الهدم والبناء

رئيس التحرير: أمينة شفيق
مدير التحرير: د. أحمد الحصري



♦ الآراء الواردة في كتاب السلسلة لا تعبر بالضرورة عن رأي للجمعية ♦

يقبل كتاب الأهالي نشر جميع الكتب المرفقة والمترجمة التي يرغب أصحابها في نشرها ملحقاً بخدم
الهيئة من إصداره ويقبل التبرعات والهيئات التي يقدمها له بهدف نشر الثقافة والراغبين في عمل جزء
من نفقات إصداره بهدف تخفيض سعر بيعه للجمهور ويشير إلى ذلك إذا طلب صاحب الشأن



د. شميل بدران

• شارك في تأسيس إصدار مجلة «التربية المعاصرة» التي تصدر عن رابطة التربية الحديثة بالقاهرة ، وهي أول مجلة رنديكاليه في مجال العلوم التربوية في مصر والوطن العربي ، ويعمل الآن ضمن هيئة تحريرها .

• شارك في إقامة المؤتمر العلمي الذي أقامته رابطة التربية الحديثة بالاشتراك مع مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالاهرام وكان موضوعه (الديمقراطية في التعليم في مصر) ، وهو أول مؤتمر علمي تتجلى فيه أطروحات «المدرسة النقدية» في التربية ، وكان أميناً عاماً مساعداً له عام ١٩٨٤ .

• نشر العديد من الدراسات والبحوث في الدوريات والمجلات المصرية والعربية : المستقبل العربي ، الوحدة ، العلوم الاجتماعية ، البقطة العربية ، الهلال ، اليسار والتربية المعاصرة .

• من مؤلفاته التربوية : الثورة والتعليم ، التعليم والتحديث . كما يكون المجتمع تكون التربية ، سياسة التعليم في الوطن العربي .

• أستاذ أصول التربية بكلية التربية - جامعة طنطا

• من مواليد قرية « بهيدة » مركز ميت خمر محافظة النقهلية عام ١٩٥٠ .

• حصل علي ليسانس الآداب والتربية من كلية التربية - جامعة الاسكندرية ، قسم الفلسفة والاجتماع عام ١٩٧٣ .

• حصل علي دكتوراه الفلسفة في التربية (أصول تربية) من كلية التربية جامعة طنطا عام ١٩٨٢ .

إلي

أبي... أمي

... فلقد تعلمت منهما :

من يزرع القمح ومن يجهده

ومن يصنع الخبز ومن يأكله

ومن يفتح كتاب الفقراء ومن يخلقه

ومن يبني مدرسة الفقراء ومن يهدمها

(د شبل)

تقديم

للاستاذ الدكتور حامد عمار

فعمامي الدكتور شبل بدران وهو أحد المرشحين من الأحقاد إلى أن أقدم لهذا الكتاب الذي يضم بين يفتيه مقالات ثلاث ، تتضمن مقولات عدة ، وتحضن قضايا جوهرية تناولها الفكر التربوي منذ أقدم العصور بصورة صريحة أو مستترة . وموقف الكاتب جلي محدد منذ عنوان العمل حتي خاتمة ببطوره . والمعالجة بصمة لكنها ليست صبيحة الهضم ، وحادة المذاق لكنها مستساغة تفتح الشهية ، والرأى المطروح قاطع في معظم الحالات قد يدعوك للأخذ به فوراً ، والتأمل فيه أحياناً . نولمعارضته علي النحو

وأنبئك - أيها القارئ - منذ البداية أنك أمام كتاب في التربية قد يخالف تصورك وتصور الكثيرين لما ينبغي أن تعالجه كتب في التربية . وإذا كان - كما يقول الشاعر - وأول مقروه من الكتب عنوان ، فإن عنوان الكتاب الذي نحن بصدده يشير إلى نوع من الإدراك الجديد لأبعاد المسألة التربوية وما يتفرع عنها من نظم ومؤسسات تعليمية . فموضوع الكتاب ، الايديولوجيا والتربية - دراسة في العلاقة بين السياسة التعليمية وبنية النظام السياسي في مصر ١٩٥٢ - ١٩٨٩

- منهج الدراسة النقدية :

وإذا كان العنوان جديداً جريئاً فإن المعالجة - أو المقاربة كما يقول المغاربة - هي جديدة وجريئة أيضاً . إنها ليست معالجة فنية متقنسة كما درجت عليه كثير من الكتابات التربوية حين تعرض أو تناقش المناهج أو

الكتب المدرسية أو مشكلات التعلم والتعليم أو أوضاع مرحلة تعليمية الي غير ذلك من المفردات. لكنها معالجة سياسية إجتماعية في المقام الأول. وهي في الوقت ذاته تتخذ المنظور الكلي، وليس منطلق المفردات أو الجزئيات أداتها في التحليل والربط والتفسير والتعليم. ومن ثم فإن تلك المعالجة تنتمي إلى ما عرف باسم « المدرسة النقدية في التربية ». والتي انتشرت منذ النصف الثاني من القرن العشرين في كل من ألمانيا وإنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية. فضلاً عن الاتحاد السوفيتي متأثرة بأراء مفكرى اليسار في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

وموقف المدرسة النقدية في التربية متباين عن موقف المدرسة الخالية أو البراجماتية . فالمثالية ترى أن مسيرة التعليم خبرة بطبيعتها تنتشر المعرفة والنور (العلم نور) وتؤدي إلى الاستتارة. والبراجماتية تنكر المطلق وتحكم علي الأمور إن خيراً أو شراً وإن صالحاً أو طالحاً بنتائجها وآثارها الانية المحددة. ومن ثم فإن أهم وظيفة للتعليم هي تمكين الفرد والمجتمع من حل المشكلات بطريقة عملية لا يحكمها تصور أو موقف أو أيديولوجية معينة. أما المدرسة النقدية فإنها تقوم في نظراتها وتصوراتها علي ذلك التقاطع والتفاعل بين النظام التربوي والنظام السياسي المجتمعي بمختلف مؤسساته وآلياته وقواه الاجتماعية وشرائحه التطبيقية.

ومن ثم فإننا نجد أن منظور المدرسة النقدية قد وجه الاهتمام إلى تلك العلاقة الجدلية بين نظم المعرفة الايديولوجية والتعليمية ومؤسساتها من ناحية وبين النظام السياسي الاقتصادي والبنية الاجتماعية من ناحية أخرى . ويطي هذا الأساس يصبح التكوين المعرفي في مجمله وبأهم آليات التمثلة في النظام التعليمي هو البنية الفوقية للنظام الأشمل في المجتمع بتشكيلاته

السياسية والاقتصادية حسب تحليلات المدرسة الماركسية أو المدرسة الفرنسية حديثاً بقيادة «بورديو» ومن لف لفهما من مدارس اليسار الفكري وبذلك يصبح نظام التعليم إنعكاساً لبنية النظام السياسي والقوى الاجتماعية المهيمنة فيه. وبعبارة أخرى فإن المدرسة النقدية يجعل فصائلها إنما تمثل تنويعات علي اللحن الأساسي الذي يري هذه اللحمة العضوية بين التعليم وأهدافه ووظائفه ومضامينه من ناحية وبين ديناميات المجتمع وحركته في داخله ومع غيره من المجتمعات من الناحية الأخرى.

وبنفس المنطق يمكن للدارس أن يتطرق من نظم التعليم ومؤسساته ومضامينه وقوانينه ليري فيها صورة المجتمع وقواه السياسية والاجتماعية ووصفاتها في تشكيل المجتمع وتنظيمه وتحديد قواعده وحركة جماجماته وطبقاته. والواقع التاريخي المتضمن في هذا التحليل النقدي هو التوظيف الاجتماعي للمدرسة باعتبارها أداة في إعادة إنتاج قوة العمل التي تتشد الفئات المهيمنة تشكيلها بمختلف العلوف والقيم والنهي والمهارات بما يتحلى مع مصالحها في توزيع العمل وما يرتبط به من تحديد لمواقع السلطة والثروة والمكانة.

وهبلخ القول في المدرسة النقدية هي إدراكها لأن نظام التعليم ليس نظاماً حيادياً بالنسبة لجميع الشرائح الاجتماعية، وليس هو حيادياً بالنسبة لما يفرسه من معارف وقيم. كما أنه ليس حيادياً بالنسبة لمن يلتحق به ويحتل بمناخه أو لا يلتحق به أو يتسرب منه أو يزاح عنه ولا يحتل بمناخه أو يحتل بقدر معلوم منها، وليس هو حيادياً كذلك فيما يكون من ولاء وانتماء وثقة بالنفس. وأخيراً فإنه ليس حيادياً في وظيفته التوزيعية التي يتم بواسطتها أساساً توزيع الأفراد علي مواقع العمل والانتاج أو علي مجالات

العمل اليدوي والعمل الذهني.

وهي هذه المنطلقات أسهمت المدرسة التقنية في توضيح وكشف
توظيف السلطة المهيمنة في توجيه المؤسسات والعمليات التعليمية نحو إنتاج
أو إعادة إنتاج الأفراد للحياة في النمط الاجتماعي القائم، والتكيف مع
أوضاعه وعلاقاته ومصادر السلطة فيه. وأبرزت تلك المدرسة الآليات المباشرة
وغير المباشرة في هذه العمليات لإنتاج أنماط الشخصيات المطلوبة وتوزيعها
على مختلف الأعمال ، كما كشفت عن الدعاوي التي تختبئ وراء الفكر
والعرفة والتعليم وما قد يبطنها من تحيزات وأفضليات، أو تزييف وتعمية ، أو
ترسيخ لمسلّمات من أجل إكساب الشرعية للممارسات التعليمية والاجتماعية
السائدة.

ولم تلت المدرسة التقنية في التربية بأمر يعتبر بدءاً وإنما جاء إسهامها
بأن وضعت قضية الإيديولوجيا والتعليم تحت مجهر السياق المجتمعي . وقد
أدى هذا إلى تجلية تلك العلاقات والتشابكات بين هذين الطرفين والتي هي
قائمة بصورة متباينة في كافة المجتمعات والمضمارات وفي مختلف العصور
والأزمان، كما لو كانت من طبائع العمران على حد المصطلح الخلدوني.

* اللوحة بين السياسة والتعليم :

وإذا أردنا أن نسوق بعض الأمثلة للتدليل على ذلك التشابك بين
السياسة والتعليم فسوف نجد أن الحضارة العربية الإسلامية قد شهدت
ذلك التداخل والتمازج بين تلويل آيات القرآن الكريم والنواحي السياسية
للخلفاء والحكام المسلمين. فقد كانت مختلف الأطراف المتنازعة تستثمر
الآيات المناسبة لتكامل على صفة موقفها وعلى هساد مواقف الآخرين.
وتوضح كتابات الدكتور محمد عابد الجابري في ثلاثيته حول : نقد العقل

المريي : كيف حاول كل فريق تأسيس حجته وأحقية تأسيسه شرعياً من خلال الاستناد الي القرآن والحديث* وأبرزت علي وجه الخصوص تلويحات الشيعة علي قاعدة أن هناك علم الظاهر وعلم الباطن إذ (إن القرآن تلهراً ويطناً ..) الي غير ذلك من الأحاديث التي ينسبونها الي النبي ﷺ . ومن خلال العلم الباطن أخذوا يصفون المشروعية الدينية علي أحقيتهم بالحكم وبخلافة الله في الأرض.

ويزري الجابري - كما يرى غيره من الدارسين للإسلام السياسي - أن أول مسائل علم الكلام كانت قضية الجبر والاختيار. وأنها لم تكن مسألة دينية خالصة بل كانت سياسة بالدرجة الأولى. وقد احتضن خلفاء بني أمية ومعظم خلفاء بني العباس القول بالجبر في مقابل إرادة الإنسان ليكون ذلك مستند في شرعية خلائقتهم، وتبريراً لما يفعلون علي اعتبار أنه إرادة الله وقضائه. كذلك وظفت الفرق المتخوفة للخلافة الرسمية آيات القرآن وأحاديث النبي - كما وظفها الخلفاء في تعزيز حقوقهم أو تشوية سمعة أهل السلطة والسلطان.

وفي الممارك السياسية ، همدأ وبدأ - تنامي إختلاق الأحاديث وتوافر عدد من الانتهازيين الذين لم يستشعروا أي حرج في تفسير القرآن والحديث المناصرة صاحب السلطان. أو لمقاومته، بل وامتد شططهم أحياناً إلى اختراع الأحاديث وإسنادها إلى النبي. ولتختصار فقد استخدم كل من القرآن والحديث في تلك الحالات لخدمة المطامع والمطامح السياسية. »

٦ - تكتاتية محمد حامد الجابري : (١) تكوين العقل المريي ، (٢) بنية للعقل المريي ، (٣) للعقل السياسي المريي.

٥٥ - من المعروف أن الإمام الجابري حين صعد الي توحيد الحديث كان عليه أن يفرض ما يريد علي حشائه الذي عهده لم يصب منها في تقديره إلا حيا إلى صيغة الله

وبالذات المعاصرة إرتبطت مسائل الفكر والفلسفة والايديولوجيا وتشابكت جنوراً وفروعاً مع القوى السياسية المهيمنة أو القوى المناوئة لها. وتحققنا كتب التاريخ كذلك عن ذلك الرجل الذي اختبأ في أحد المساجد زمن الخلافة الفاطمية الشيعية ليقرأ موطأ الإمام مالك (في الفقه السنّي) فقبض عليه عسس الخليفة الفاطمي متلبساً بهذا الجرم ليودعه المسجون جزاء وقائلاً بخالفته ايديولوجية الحكم القائم إنذاك.

ومن المعروف إنه للفرق والمذاهب السياسية الدينية أماكن لتدريس وتشر ايديولوجيتها ، كما هو الحال في المساجد أو دور الحكمة لدى أهل السنة ومن خلال الأئمة والفقهاء، أو في الخفاء لدى المعارضة وعلي يد الدعاة وداعي الدعاة لدى الشيعة. ومن المعروف أن تعليم المذهب الشيعي كان الدافع إلى تأسيس الجامع الأزهر، ثم إيقاف التدريس فيه ثم إغلاقه ردهاً من الزمن أيام الدولة الأيوبية السنية والتي بدأت في إنشاء المدارس الأربعة لتدريس الفقه علي مذاهب الأئمة الأربعة في المساجد.

نعود بعد هذا الإستطراد لنؤكد تلك العلاقة المتشابكة والمقاطعة والمقاطعة بين النظام السياسي بآيديولوجيته وبين توظيف النظام التعليمي لخدمة أغراضه تحت ستار الهيبة والهالة أو الحيانية التي ارتبطت منذ أقدم العصور بالمعرفة والعلم والتعليم. وكانت وما تزال العلاقة قائمة بصورة ظاهرة مستترة مباشرة وغير مباشرة في مختلف العصور والمجتمعات كما أشرنا. وقد كان ه لتطورات إجتماعية المعرفة وه المدرسة النقدية في التربية، الفضل في إبراز مواطن تلك العلاقات وخصائصها وتجلياتها وأساليب صياغتها، سواء كان ذلك علي المستوى الكلي (الماكروي)، أو في تجاوير النظام الايديولوجي أو التطبيقي متجده في جزئياته ومفرداته (المستوى

* التغيير الاجتماعي والتعليم

وبما أننا بصدد طرح بعض القضايا الفكرية التي تطرأ لهذا الكتاب، فلعلة من المفيد أن نشير إلى قضية هامة من قضايا التغيير الاجتماعي هي نور التعليم في عمليات التغيير أو تكيفه معها أو حتى تخلفه عنها. وجرى العرف على تفسير حركة المجتمع على أساس قطبين مستقلين : قطب التوازن المجتمعي وقطب الصراع الطبقي ، كما غلب تصور الانفصال بين حركتي التوازن والصراع ... ولعلنا من المفيد مدامت اللغة لاتسقفنا إلا بتشبيهات وأمثولات لتقريب الواقع أو تجسيده أن ننظر إلى عملية التغيير أو التغيير الاجتماعي في صورة متصل متكرج بين قطبين مختلفين (ترجمة لمصطلح كونيونيوم continuum الإنكليزي). ويتعرض متصل الحركة المجتمعية إلى تموجات تحدثها فيزيات القوى الاجتماعية بما فيها من مد وجزر، وتسمي هذه التموجات إلى توفير القدر الكافي من التوازن النسبي. ومع تعرض المجتمع لتغيرات داخلية وخارجية يسعى إلى صورة جديدة من التوازن. وتظل هذه الإمكانية في قدرة المجتمع على المحافظة على توازنه الأسس متوقفة على مدى الحدة والعمق في التموجات التي تحدثها التغيرات الجديدة بمكوناتها المادية والبشرية، الداخلية والخارجية.

وقد يستطيع المجتمع أن يضمن نمط وحالة توازنه حين يواجه متغيرات معينة من خلال عمليات إصلاحية جزئية، أو عن طريق إيجاد مؤسسات جديدة توحى وتعد بتفسير حقيقي في الأحوال ، أو بعلاج مؤقت يوفّر مجالات للاستهلاك المهدىء الذي يمتص موجات الغضب، أو بإزاحة بعض وجوه القيادات العالية. وقد يتم اللجوء إلى إصدار وثائق أو استراتيجيات أو

بيانات ترسم صورة وردية للتغير المستهدف . لكن سرعان مايتضح البون الشائع بين أشكال الخطاب الرسمي بتعبيراته المضللة وبين مايتجسد علي أرض الواقع من معطيات وأحداث . وكثيراً ما يتم . التغير في السطح أو المظهر ، كما يعبر عنه المثل الشائع (إن هو إلا زيت قديم في قناني جديدة) .

لكن حين تصل موجات الحركة لدى القوى المجتمعة الى درجة التضاد بين المصالح والتناقض الحاد فيما بينها فسوف يخل التوازن اختلالاً عميقاً يؤدي إلى أنواع مختلفة من التنازم كالصراع فالتصالح مما يتولد عنه تفسيرات عميقة توصف أحيانا بأنها جزرية . ومع ذلك فإن المؤسسات والنظم المجتمعية قد لا تتأثر بنفس . الجزرية في حركة التغير إذ قد يكون بعضها أكثر أو أسرع في قابليته ، بينما تظل بعض الجيوب والقوى مبدية لدرجات متقاوضة من المقاومة الظاهرية أو الخفية . وقد يحدث تغير حقيقي في البنى والمؤسسات لكن سرعان ما تفرغ هذه الهياكله بل والقوانين أحيانا من مضامينها الثورية . وقد يتباطأ الدفع الثوري ، بل قد يصاب بالخمود والسكون بتأني ودة توقف إنفاعه ، ويتحقق بذلك الثورة المضادة .

نعرض لحركة التغير في أبعادها السياسية والاجتماعية والاقتصادية لنؤكد الإطار الذي يتحرك فيه النظام التعليمي ولنبين أن مايتخذ من سياسات واستراتيجيات وتوظيف للتعليم قد يجعل منه وسيلة لتحقيق أحد الطرفين ؛ طرف جعله أداة لإعادة إنتاج العلاقات القائمة من خلال مناهج تنتج نمط الشخصية المتكيف والمطيع والقانع والمختل والمقيد الوعي والمغترب لكي ينسجم ويتعق مع ايديولوجية السلطة السياسية التي تسيطر علي مقاليد الحكم . وقد يتخذ لذلك أساليب الترويض الفكري والإذعان والاستسلام والقهر أحيانا ليضمن أداة ما عرف بالوليقة المحافظة للنظام

التعليمي. ويصطنع في سبيل ذلك مايراه مناسباً من أنواع المعارف ومتطلبات التفكير وأنواع المقررات والامتحانات وغيرها من المناهج الرسمية، فضلاً على مايتخذ من مناهج وأساليب خفية مستترة ومتضمنة بين ثنايا العملية التعليمية والمناهج المدرسي.

وقد يكون التعليم أداة لتحقيق الطرف المضاد سعياً للتحرر والإتقان والإبداع في سياق نظام سياسي إجتماعي ينشد دفع حركة التطوير المجتمعي مؤكداً تنمية طاقات الفرد إلى أقصى مايمكن أن تبلغه، ومستهدفاً تكوين الإنسان الواعي بذاته وبما حوله ومن حوله وذلك بجعله كائناً قاعلاً قادراً على صناعة مجتمعه وتاريخه. وفي سبيل ذلك لايتخذ من المعلومات المقررة إلا ماعو مادة كتنمية العقل الناقد والإرادة القاطعة. ومن ثم يبذل الإقلاع عن التفكير إلى الحث عليه، ويحول الاتباع والقول بنعم إلى الإبداع والسؤال والتساؤل والقول بلماذ وكيف. وبماذا يمكن أن يفعل وهذا هو مايعرف بالنور التجديدي والإبداعى للتعليم.

وهكذا فإن غلبة أى من الهدفين أو الطرفين - المحافظة والمجددة - إنما تتوقف على المناخ السياسى الاجتماعى كما أشرنا. ونستخدم كلمة « غلبة » عن قصد ، حيث أن من الخصائص المميزة للنظام التعليمى وعملياته أنه قد يؤدي كلا الوظيفتين المحافظة والتجديد فى نفس الوقت، وإن كان النظام السياسى وبنيتة وتوجهاته هى التى تؤدي إلى تقليب أحدهما على الآخر. لكن الوظيفة الأخرى قد تجد لها منازد ومسابد تتكون من خلالها قوى الفكر المعارض باختلاف درجاته. وهذه الخاصية فى الإنتاج التعليمى هى مادة وضعمها البعض بالاستقلال النسبى لعملية التعليم فى تفاعل مكوناتها بدءاً من المدخلات. وانتهاءً بالمخرجات، أو بين البنى المانية التحتية والبنى

الفكرية الايديولوجية والتي يعتبر التعليم من بين أهم آلياتها ووسائلها. ولعل هذه الثغرات والمناقد هي ما ينبغي علي الذين يسعون إلى جعل التعليم أداة التحرير في مجتمعات القهر والقمع ان يناضلوا من أجل إستقلالها وتوسيع مجالاتها في مواجهة قوى المحافظة والجمود.

• التعليم والمواطنة :

ههنا نتحدث عن السياسة التعليمية والنظم السياسية لا بد لنا من الالتفات إلى دور التعليم في تكوين القوميات العنصرية بانتماذاتها وتحييدها. ولعل أبشع صور الاستقلال لنظام الايديولوجية والتعليم هو ما حدث في ليلولة القومية النازية الألمانية أو الفاشية الإيطالية حيث استُخدم التعليم أداة في غسل العقول بالفكر الاستبدادي وشهوة السيطرة والقوة لدى كل من النازية والفاشية. وبإزالة العرص علي تأكيد القوة ببرجائتها المتفاوتة من التعصب والتحيز والاستقلال من بين الأهداف الرئيسية في أقطار العالم كلها حتى الآن، وإن اختلفت أساليب ذلك التأكيد علي ذلك الولاء.

وترتبط القومية أو الوطنية في كثير من دول العالم الثالث بشخصية الحاكم حيث تكون صورة مطالع الكتب المدرسية أو يزعم الطلاب في طابور الصباح بهتافات وشعارات يقصد منها دعم ذلك الولاء وهي مظاهر لا توجد في دول العلم الصناعي حتى ما كان منها نظاماً ملكياً. وفي مؤسسة المدرسة ومن خلال الموضوعات العلمية أو الأنشطة المدرسية أو القدوة الشخصية السلبية التعليمية الي أن تتحول السلطة الخارجية للأسرة أو القبيلة أو الأمير الإقطاعي أو الملك أو السلطان إلى سلطة داخلية بطانتها الطاعة بدلاً من استخدام القوة، ومصدرها الضمير بدلاً عن الخوف، وأداتها الكتب والقهر بدلاً عن العقاب الجسدي أو العنف المادي.

وهي الناحية القومية نلاحظ أهمية التعليم في التماسك الاجتماعي القومي وفيما يعرف بوظيفة تكوين المواطن. لذلك يحتل الاهتمام بالتعليم الابتدائي الإلزامي مكان الصدارة في فترات الازمات ، كما حدث في فرنسا بعد هزيمتها في الحرب مع بروسيا عام ١٨٧٠ ، وكذلك الحال بالنسبة لبريطانيا في معصمة الحرب العالمية الثانية حين صدر قانون ١٩٤٤ لجعل التعليم الابتدائي ذا أولوية متقدمة تسيطر عليه الدولة وأجهزتها المحلية بعد تقليص دور الهيئات الأهلية والبلدية. وفي التنافس العسكري بين الكتلتين الغربية والشرقية لجأت الولايات المتحدة الأمريكية التي تبنت نظامها التعليمي لمواجهة تحدى القمر الاصطناعي الروسي سبوتنيك الذي انطلق في الفضاء عام ١٩٥٨. وفي التنافس الاقتصادي الحالي فيما بين اليابان والولايات المتحدة الأمريكية لجأت كل منهما إلى تطوير تعليمها بما يحقق لها إعداد الثروة البشرية التي تضمن لها إحراز قصب السبق في عالم التنافس الصناعي والتجاري. إن وثيقة « أمة معرضة للخطر » التي صدرت في أمريكا منذ أكثر من أربعة أعوام كانت إنذاراً للعمل على التطوير الحاسم لنظام التعليم الأمريكي. وبدأت تجارب التطوير تشمل الولايات المتحدة طوياً وعرضاً. ونشهد أخيراً صدور قانون باسم « قانون ١٩٩١ لتمييز أمريكا عام ٢٠٠٠ في التعليم

America 2000 Excellence in Education Act 1991

ورصدته الحكومة الفيدرالية ، إلى جانب موارد الولايات. ملايين الدولارات لكي يتم « كسر القالب - break the mold » بالنسبة لنظام التعليم وطرق التدريس وبخاصة في العلوم والرياضيات. واتخذ هذا القانون شعاراً جديداً ليحول أمريكا من « أمة معرضة للخطر A Nation at

Risk « إلى أمة من الطلبة **A Nation of Students** » . وهذا الشعور الأخير يوافي إلى جانب الاهتمام بالتلاميذ والطلاب في التعليم العام والجامعي إهتماماً مماثلاً بتعليم الكبار وتطوير مهاراتهم، ويؤكد أهمية تأسيس « عيادات **clinics** » كما يطلق عليها لوضع مقننات ومستويات محددة للمهارات في مختلف قطاعات الإنتاج والخدمات من أجل أن تستعين أو تهتدي بها مختلف مؤسسات التعليم والتدريب في إعداد وتطوير القوي البشري.

وهذه أوائل الستينات ارتبطت وظيفة التعليم كذلك ارتباطاً مباشراً ومخططاً بما عرف بإعداد القوي العاملة المنتجة للوفاء بحاجات الأنشطة الاقتصادية والخدمية كماً ومستوى. وظهرت مشكلة ربط التعليم باحتياجات سوق العمل. وقد أبرزت هذه الوظيفة الاقتصادية للتعليم قصور النظرية الاقتصادية الكلاسيكية التي كانت تنظر إلى أهمية رأس المال والأرض باعتبارهما الركيزتين الأساسيتين في عمليات الإنتاج، وأما قوة العمل فإن قواها كماً وكيفاً لم يكن يؤخذ بعين الاعتبار على أساس أنها متوافرة ومتاحة دائماً. ولا ندرة فيها. لكن عمليات التنمية الشاملة أو حتى عملية النمو الاقتصادي قد أبرزت منذ النصف الثاني من هذا القرن الأهمية القصوى لرأس المال البشري كعامل حاسم من عوامل الإنتاج، بل يكاد أن يكون أهمها في العالم الثالث على وجه الخصوص.

*** التعليم والعزل الاجتماعي :**

ولابد من أن تعرض هنا لصور التعليم في مدى تأويله للعادلة الاجتماعية من خلال إعادة إنتاج الفروق بين الشرائح أو الطبقات الاجتماعية أو من خلال تقريب فجوة التميز والتمايز بين الفئات الاجتماعية.

العمالية متخلفون كذلك فيما يتعلق بنتائج ما عرف باسم اختبارات النكاه
كذلك لم يكن النافع الي التأكيد علي أهمية التعليم الإلزامي وتعميمه في
كثير من الدول الأوربية خلال القرن ١٩ مجرد تكوين قاعدة المواطنة أو من
قبيل توفير فرص متكافئة في التعليم وإنما أهم من ذلك كله جاء حرص
الطبقات الرأسمالية علي تكوين عادات الإنضباط والنظام لدي الطبقة
العاملة ، وإلى اكتساب السلوك المنشود من تلك الطبقة بالنسبة لموقعها
وتعاملها في خدمة مصالح الطبقة المهيمنة.

والواقع أن كثيرا من الدراسات قد أوضحت العلاقة بين التحصيل
الدراسي والإنجاز الدراسي من ناحية وبين الأحوال الاقتصادية والثقافية
للأسرة من الناحية الأخرى ويعني هذا أننا سوف نجد أن آليات السوق
تعمل عملها من خلال المدرسة في مواقع الطلاب وتوجهاتهم، وفي تعامل
المدرسين معهم من خلال تصورهم لخلفياتهم الاجتماعية: ويرى معظم
المفكرين التربويين أن تكافؤ الفرص التعليمية وعدالة نظم الامتحانات
باعتبارها المعيار المنصف الذي يحكم علي الجميع سواسية إنما يمثل وحدهما
اجتماعياً وحضارياً. وأنه وسيلة لإكساب نتائج الامتحانات والحكم علي
الطلاب نوعاً من الشرعية التي لا يخلها أي تحيز، لكن الواقع كما سبق
الإشارة يثبت تأثير الخلفيات الطبقية والثقافية في نتائج الامتحانات، وفي
كل ما يؤثر علي التمييز من عوامل في تقاطعه مع زملائه ومع مدرسيه وعن
طريق خبراته ورصيده الاجتماعي الثقافي.

وفي الحديث عن دور التعليم في إعادة إنتاج التفاوت الطبقي ينبغي أن
نؤكد أن التعليم يمثل مجرد حلقة في السلسلة المؤدية الي هذا التفاوت، وأنه
ليس من خصائص النظام، أو وظائفه أو نتائجه بحكم طبيعته كنظام لتكوين

المواطن، وإنما هو فنتاج البنية الاجتماعية بصورة عامة، ولواقع النظام التعليمي في داخلها. كذلك ينبغي أن نلتفت إلى إختلاف دور التعليم وأثاره في العلاقات الطبقية باختلاف الزمان والمكان وبالنسبة لمختلف الشرائح الاجتماعية. ويعني هذا أن تأثيره في الحراك الاجتماعي وفي فرص العمل ليس مكرسا وعاكسا للبنية الاجتماعية في جميع الأحوال ، وينفس الصورة لمختلف الشرائح الاجتماعية، وبالنسبة لمختلف المناطق والبيئات الجغرافية.

* التعليم وسلاسل التبعية

ولذا كانت هذه أطر عامة لتحليل النظام التعليمي في نطاق البنية السياسية والاقتصادية والثقافية للمجتمع الأكبر، إلا أن دول العالم الثالث تتميز بموقع له خصوصيته التعليمية في سياق خصوصيتها الاجتماعية والحضارية بصورة عامة. وتقع هذه الخصوصية فيما عرف باسم تبعية العالم الثالث الثقافية للمجتمعات الرأسمالية المتقدمة صناعيا في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية. وقد فصل الكتاب في هذا البعد فيما أسماه « أيديولوجية التبعية » ومرتكزاتها المحلية الاجتماعية، وتجلياتها في السياسة التربوية واستراتيجياتها، ومن ثم فلسفنا في حاجة إلى الاستطراد تأكيداً لهذا البعد لمسيرة التربية في أقطار العالم الثالث.

ونكتفي هنا أن نبرز أن هذه التبعية تعني - من بين ما تعني - أن التنمية بجوانبها المختلفة في العالم الثالث محكومة باحتياجات التنمية والتوسع في التصناعات العالم الصناعي. ومن ثم تتأثر الثقافة والتعليم في الدول النامية بما أطلق عليه التربوي الأمريكي « كارنوي Carnoy » مصطلح « الامبريالية الثقافية »، أو بما أسماه البعض باسم « الفزو الثقافي ». ولنا تحفظات على المصطلح الأخير وبخاصة فيما يعنيه أحيانا من إنحياز

وتتوقع ويصلود عن مجرى الأحداث ، وعن التفاعل الغصب والمتكافى مع المؤثرات الخارجية وتحت الزعم بالحفاظ علي أصالتنا وخصوصيتنا الثقافية. ومع ذلك فإن الغزو قد يأتي من داخل المجتمع حين تسعى بعض عناصر القوي المهيمنة إلى السيطرة علي تفكير الجماهير وغسل أدمغتهم بما يعد من حركتهم وجهدهم وإبداعهم، كما يفرضون أنفسهم مالكي المعرفة، مصادرهم لكل رأي مخالف بحيث تترسخ عوازل السلبية وعدم المبالاة وإذعان الجماهير ببقائها المتخفية. وذلك نوع من الغزو الثقافي الداخلي الذي نستطيع أن نتعرف علي كثير من مظاهره إلى جانب الغزو الثقافي الخارجي في الغالبية العظمى من أقطار العالم الثالث.

العملية التعليمية والأسلوب البنكي

وهي الأبعاد الهامة والتي لا تلخذ نصيبها عند النظر في العلاقة بين التعليم والبنية السياسية والاجتماعية بعد العملية التربوية في بطاناتها ودينامياتها وفي قنوات تواصلها بين الطالب والمعلم. ولقد كان الانتفات إلى دلالة الأسلوب الذي تتم به تلك العملية من إسهامات « باولوفرايري »، ذلك النفس البرازيلي في كتابة « تعليم المقهورين ». أشار إلى أن التعليم القائم علي تلقين المطومات وحفظها واسترجاعها عند الامتحان هو تعليم استغلالي كما يسميه، فالمعلم هو المسيطر، ويعرف كل شيء، ويعلم الطلبة الذين يستقبلون تلك المعرفة لحفظها واسترجاعها. ولذلك فهو يسمى هذا الأسلوب بالتعليم البنكي نسبة الي عملية إيداع المال في حساب بنكي يسترجع عند الزم.

وهو يرى أن هذا الأسلوب البنكي في العملية التعليمية يؤدي إلى تفريب المعلمين واستعبادهم نتيجة جهلهم مما يبرر وجود الاستاذ وسيطرته

وقهره لهم من أجل أن يستبطنوا المعرفة الصحيحة التي يلقنها لهم والتي
لنقاش فيها، ويؤكد فرايزر أهمية الأسلوب السواري - الذي يناقش
الأسلوب الأحادي - حيث يطرح المشكلات للمناقشة وذلك تعدد عملية التعليم
نشاطا حيا لطرفين يشارك كل من التلميذ والمعلم مما يطلق الطاقات ويحفز
علي التفكير والابداع.

ويشير فرايزر إلى أن مجرد تأسيس أبنية تعليمية ثورية - رغم
ضرورتها - اجراء غير كاف لإحداث تطوير حقيقي في التعليم ، بل إنها قد
تكون مضيلة أو مضلة إذا ورثت الأسلوب البنكي في التعليم. ويرى أنه
يستحيل استخدام الأسلوب سواء في جعل التعليم أداة لتحرير العقل
الإنساني أو في التطوير الثوري لمؤسسات المجتمع وإتاحة مناخ حرية الرأي
والتعبير فيها.

* التعليم والمضامين القيمية

ويجزم أخيرا المنظور القيمي للتعليم من خلال استبطان المتعلم لما
يتعرض له من خبرة وما يتفاعل معه من مواقف، ونظم التعليم في العالم
الثالث تحتضن والتي حد كبير الإرث الثقافي الرأسمالي والامبريالي التابع،
ويتمثل هذا الإرث الذي النقطة ذلك العالم في أهمية عامل الخلاص
الشخصي والربح الفردي أولاً وأخيراً، والتنافس الحاد للكسب بالطرق
المشروعة وغير المشروعة نزوعاً نحو الاحتكار والهيمنة. وفي هذا السياق نجد
أن قوى الخارج وتأثيراته مسيطرة على الداخل ومهيمنة له. وأن تميز الفئة
النخبة أهم من الولاء باحتياجات الكثرة الجماهيرية أو طي الأقل تحتل
مصالح تلك النخبة الأولوية المتقدمة. أضف إلى هذا أن امتلاك الثروة
والاستحواذ على الأشياء والسلع لها مكانة وتقدير فوق المحبة والتعاون

والعلاقات الإنسانية، وأن غزو الطبيعة واستغلالها أهم من صيانتها وترشيدها الاستخدام لمواردها، وترسخ لدى كثير من شعوب العالم الثالث انتظار القروض والمعونات من الرأسمالية العالمية في واحدة من أحدث صورها التمويلية، وبذلك يبدلاً عن العمل الجاد الذي يخلق الثروة ويمنحها من خلال الاعتماد على الذات.

تلك هي نماذج من مجموعة القيم السلبية التي ترشح من النظام الرأسمالي الامبريالي إلى تواجده في أقطار العالم الثالث، ومن خلال وسائط النخبة والفئة الحاكمة والبرجوازية المهيمنة. ويقطع كل تلك المجموعة من القيم أدوات القهر الظاهر والمستتر التي تحول نون المشاركة بين مختلف الأطراف والقوى الاجتماعية، وتجهض أي تجسيد أو فاعلية للمؤسسات الديمقراطية، ومن أين تأتي المقبرة على المشاركة الديمقراطية إذا كانت مؤسسات المجتمع بايديولوجياتها القائمة. ومن أهمها نظام التعليم وعملياته - تقوم بخلق ظواهر أو خفي بتحقيق الشعور الذاتي لدى الجماهير المقهورة، وأشعارهم بأنهم كسالي وغير متجاوبين حتي يقتنعوا بأنهم لكثرة ترديد هذه الصفة على مسامعهم ومسامع ابنائهم في المدرسة، وعلى حد تعبير فرايري « ويفقدون بالتالي الثقة في أنفسهم والأحزاب أنهم يزدانون ثقة بقاھزهم الذين يمثلون في نظرهم المعرفة والقدرة على تسيير الأمور، والمعرفة عند هؤلاء تستقي من المظلم (السلطة) ولايتقنون في أي معرفة قد خبروها من هذا العالم الذي يعيشون فيه أو من علاقتهم مع الآخرين، .. »

وهو. الضرودي في الوقت ذاته أن تشير إلى مسئولية المؤسسات الايديولوجية الأخرى - إلى جانب نظام التعليم - في تكوين أنماط معينة من القيم والعلاقات وترسيخها لدى فئات النخبة المهيمنة ولدى الطبقات الأخرى.

ومن بين تلك المؤسسات الأسرة وجساعة الأقران ومواضع العمل والجيرة
والتنظيمات السياسية والمؤسسات الاقتصادية والثقافية والترفيهية. فضلاً
على أجهزة الإعلام المختلفة.

* الخلاصة في موقع التعليم من حركة المجتمع

لنكتفى بعض المنظومات التي يتألف منها ويتحرك من خلالها النظام
التعليمي : سياسة واقتصاداً واجتماعياً وقيماً والتي تتشايك في بنيته
وعملياته ومخلائه ومخرجاته. وإذا نشير إلى هذه المنظومات فإتاً نؤكد مرة
أخرى تاريخية النظام التعليمي وعروته الوثقى بالزمان والمكان (أو ببعد
الزمكان كما جعل منهما العرب مركباً مزجياً)، وارتباطه بالبنية السياسية
والثقافية التي يوظف من خلالها، ويتحرك ويتطور مع تحركها وتطورها. وإذا
نؤكد ذلك إنما نهدف إلى أن ننزع عن التعليم تلك الصيغة الميتافيزيقية أو
الحكم المطلق أو الصورة المثالية لنظامه وبنيته وأساليبه ونتأذجه . وتؤكد لنا
فصول هذا الكتاب على أن تفهم النشاط التعليمي ومؤسساته لا يكتمل إلا من
خلال تفهم الأطر السياسية والثقافية التي تنتجها والتي يساهم هو بدوره في
إنتاجها . ومن ثم يصبح من الضروري التعرف على وظائف وطرائق عمله في
داخل الإنساق الاجتماعية ذاتها دون الاعتماد على أحكام مسبقة

* بعض النواتج الاجتماعية للتعليم الحديث.

وفي إطار السياق المجتمعي الكبير بلنساقه السياسية والاقتصادية
والاجتماعية والثقافية لا بد من أن تسجل تمهيداً لفصول هذا الكتاب دور
النظام التعليمي في الإسهام في تحديث الدولة في مصر وتكوين أجهزتها
البيروقراطية منذ عصر محمد علي حتى اليوم. كذلك أسهم في تحولاتها من
سيادة الإنتاج الزراعي وعلاقاته شبه القطاعية إلى نمط من النظام

الرأسمالي وأنشطة التجارة والصناعة والخدمات. وكان قنائه في نفس الوقت لتكوين نظام من الطبقات والشرائح الاجتماعية تداخلت فيها عوامل تكوين الطبقة الوسطى والطبقة العمالية بشرائعهما. وظل حتي اليوم أداة إحصاء من أجل تقسيم العمل، وسيلة للتوزيع علي مختلف المهن بين القطاع الحديث والقطاع التقليدي والهامشي فضلاً علي كونه دعاء لتكوين النخبة الحاكمة والصنفة المثقفة بتعدد توجهاتها الثورية والتبويرية.

وهج تطور البنى السياسية والاقتصادية أو استثمارها بصورة متباعدة يستمر التعليم في أداء وظائفه داخل تلك البنى ومتحركاً معها. كما يعالجها هذا الكتاب بدءاً من عام ١٩٥٢ حتى عام ١٩٨٩. وسوف نلاحظ استمرار بعض التوجهات والوظائف التي بدأت مع حركة التحديث منذ أيام محمد علي وقد تضمنت سبيلياتها كما سوف نجد ضمائر الفكر النهضوي والثوري في سنوات أو مقاسم معينة. فضلاً علي الاستثمار في إعادة انتاج الانماط السائدة أو تشكيل مضامين حياتها الحالية في صور جديدة. وسوف نترك للقارئ متابعة رحلة النظام التعليمي في إطار القوى السياسية وتداعياتها الاجتماعية والدولية خلال الفترتين اللتين حدهما هذا الكتاب.

ويقسم المؤلف حدوده الزمنية الي الفترة من ١٩٥٢ - ١٩٧٤ ، والفترة الثانية من ١٩٧٤ حتي نهاية عام ١٩٨٩. وذلك علي اعتبار أن الفترة الأولى تمثل غلبة التوجه الاشتراكي العربي، أو اشتراكية الدولة أو رأسمالية الدولة حسبما جرت العادة في تصنيفها علي ضوء بنيتها السياسية الاقتصادية. وتأتي الفترة الثانية التي تمثل سيادة البنية الانفتاحية الدولة والمجتمع والاقتصاد. وما توجب علي ذلك من إقتصاديات السوق والاستثمار لرأي المال الخاص. وهو تقسيم لا يلتزم باسم الحاكم وإنما بالأيديولوجية السائدة

وهو المصطلح عليه أننا حين نتحدث عن بنية النظام السياسي فإننا نأخذ في الاعتبار أن هناك ثوابت (نسبية) في ذلك النظام وفيه متغيرات (نسبية أيضاً)، وقد يختلف القارئ مع المؤلف في طبيعة الثوابت أو المتغيرات وأثارها في كل من الفترتين إلا أنه ينبغي ألا نتجاهل الفروق بينهما والخصائص النوعية لكل. وقد يكون للمتغيرات في كل منهما دلالتها وأثارها المجتمعية في حياة البشر، وفي نوعية القيم والمؤسسات التي احتضنتها. وقد يكون نظام التعليم الذي هو نتاج لكل من الفترتين ومنتج لعلاقات كل منهما عاكساً للثوابت المستمرة لكنه في الوقت ذاته متغير بالمتغيرات سواء كان ذلك من خلال إبعاده الكمية أو امتداداته الطولية والعرضية، حتي وإن لم تتغير كثيراً أبعاد العمق في عملياته من حيث استكمالها لمهام التجديد والتحرير لطاقت الانسان.

إن ثمة فروقاً لا ينبغي التقليل من قيمتها بين الفترة الأولى والثانية مع وجود ثوابت سياسية وثقافية بين الاثنين. وما زال الفكر والحوار التربوي يناقش تلك الفروقات ومن أهمها علي سبيل المثال:

- دور الدولة ومسؤولياتها في قطاع التعليم.
- السعي الجاد لتعميم التعليم الإلزامي والحد من التسرب..
- مشكلة المباني المدرسية ومستوى انشائها ودور الجهود الذاتية.
- تأكيد مقومات الانتماء الوطني والتركيز علي تعليم اللغة العربية.
- والثقافة الوطنية والقرمية

- مجانية التعليم في مختلف مراحله وتكافؤ الفرص التعليمية
- دور القطاع الخاص في التعليم وموقع مدارس اللغات ومدى مايسمح به من جعل التعليم أداة للتمايز الاجتماعي
- معايير توزيع الطلاب في المرحلة الثانوية بين المدارس الأكاديمية والفنية
- مدى التوسع في التعليم الثانوي والجامعي وسياسات القبول وأور مكاتب التنسيق
- تأليف الكتب المدرسية بين التكليف والمسابقة العامة
- التنفيذ المدرسية.
- التعليم وتوسيع قاعدة الطبقة الوسطى والوسطى الدنيا
- التكلفة العالية للتعليم بما في ذلك الدروس الخصوصية

هذه وغيرها كثير من قضايا التعليم التي كانت من معالم الفترة الأولى والتي تميزت بها عن الفترة السابقة واللاحقة لها والتي حدث في كثير منها تراجعاً وتذبذبات لم يحسم بعضها حتي الآن، وأن كانت توحى المؤشرات بقدر من الانحسار في الامتدادات التي شهدتها التعليم في تلك الفترة الأولى (١٩٥٢ - ١٩٧٤)

وينبغي ألا نفتتح ملاحظتنا العامة دون أن نشير الي مايعتبره بعض المعنيين بشتون التعليم من نظرة غير متفائلة من جانب « المدرسة النقدية» لنور التعليم ورسالته ومن الإنصاف أن يقال إن تلك المدرسة لا تنكر بعض الوظائف التجديدية للتعليم في كل المناخات السياسية، وهي ليست موعة

يجلد الذات التربوية، وإنما تسمي إلى إبراز ما يتجسد علي أرض الواقع في الأغلب والأعم وإلى ما قد يخفي علي كثيرين من أمور التعليم التي تغلفها أحياناً الصور الخطائية أو التصورات المثالية أو النوايا الحسنة والنقد في جميع الحالات عليه أن يشير إلى الكوب الفارغ إذا حاسد الاعتقاد الساذج بأن الكوب مائن. وتلك مهمة رئيسية لا يتم إختراق الواقع وتجاوزه إلى ما هو أفضل إذا ماتعتك تلك الرؤية النقدية التي تنفذ إلي المصليات المتحققة، وهذا هو مانهدف إلى أن يرسخ نظامنا التعليمي في طلابه في نطاق تحرير العقل المصري.

* أي تعليم في أي مجتمع ؟

وقبل أن أترك القارئ لهذا الكتاب يتوجب علي أن أشكر الدكتور شبل بدران على إتاحة هذه المساحة من كتابة لأسجل بعض خواطري، وأن أؤكد حاجتنا الي النضال الوطني من أجل مجتمع متحرر، وتعليم يرسخ منطلقات الحرية، إننا نسمي إلى صياغة مجتمع :

- (١) لعمته توفير فرص العمل المنتج بأعلى درجة من الكفاءة والعمل المجزئ بكل جزاء وفاق.
- (٢) ومعداته إشاعة العدل الاجتماعي والتواصل والموار الثقافي المتجدد والمجدد،
- (٣) وإطارة ديمقراطية الحوار بين أفراد وجماعات ومؤسساته، وحرية التعبير والتنظيم والتأثير والمشاركة في صنع القرار وتعمل مسئوليات الفهم والعزم في تسيير الحاضر واستشراف المستقبل وصياغته،

(٤) ونظامه التعليمي متطورا وساميا ومشاركيا في تأسيس تلك الأبعاد المجتمعية من خلال تنمية طاقات الإنسان المصري وتحريرها، وتأكيدا للمضامين والقيم التي ترسخ إرادة المواطن الفاعل، وقدرت علي صناعة حاضرة ومستقبله بالعلم والعقل والأنسنة . ولتكن المؤسسة التعليمية مصبغة في صناعة الفكر المبدع، او نقطة البدء في الممارسة والحركة الجدلية من أجل صياغة المجتمع الجديد والمتجدد.

ويعد :

لقد أريت بهذه المقدمة أن تكون تمهيداً لقراءة هذا الكتاب المركز والنسم وهو حقاً جدير بالقراءة وأكرر ما بدأت به هذا التمهيد حين أشرت إلى أنه قد يعجبك وتتفق تماما مع إطاره الفكري وقد يزعجك وتابى مقالاته، وقد تقع في حيرة من أمره لكنه سوف يترك أثراً عميقاً حول منظور لقضايا التربية والتعليم في مصر، أو على الأقل قد تصل إلى بعض القناعة بمنطق « المدرسة النقدية» أو حتى إلى تفهم بعض المبررات التي تكمن وراء ما يحتضنه هذا الكتاب من دعاوى.

والله يقول الحق ويهدي للتي هي أقوم.

القاهرة ١٥ ديسمبر ١٩٩١

دكتور حامد عمار

استهلال

هذه الدراسات الثلاث كتبت في الفترة من عام ١٩٨٥ - ١٩٨٩ ، وكانت في الأصل ورقة بحثية واحدة حاولت فيها تبيان العلاقة الجوهرية والجدلية بين الأيديولوجيا كنظام معرفي وعي طبقي يرتبط ببنية النظام السياسي السائد ، والتربية ، باعتبارها أحد الأنواع الأيديولوجية التي تسيّر - على حد قول « لوى التوسير » بواسطة الأيديولوجيا غالباً وأحياناً بواسطة العنف ، وهي تعين النظم السياسية الحاكمة على تكريس الأوضاع الطبقية والثقافية السائدة ، وعلى إعادة إنتاج المعرفة بشكلها الراهن .

ومن خلال البحث والدراسة إتضح لنا أهمية وخطورة الموضوع وأن الإكتفاء بالدراسة الأولى - النظرية - سوف تفقد مصداقيتها بغياب إطار تطبيقي على مجتمع بعينه ، لذا تطورت الورقة الأولى ، وأصبحت ثلاث دراسات حول موضوع (الأيديولوجيا والتربية) ، وكان ذلك التطور والإمتداد رهن بحوارات وتقاشات واسعة مع العديد من الرفاق . كذلك إتضح لنا أيضاً غياب مثل تلك الدراسات فيما يتعلق بالميدان التربوي . لهذا نجد تلك الدراسة باكرة جهد تأمل أن يواصله المهتمون بالبحث والدراسة في وطننا العربي الكبير ، لأنه مجال لمزال يكرأ ، وفي أشد الحاجة إلى تعميق الرؤية وشموليتها في النظر إلى النظام التربوي والتعليمي بوصفه نظام معرفي طبقي يعمل من خلال آليات عديدة على تدعيم الأوضاع الطبقية السائدة ويساعد الطبقات الحاكمة على تدعيم مواقعها ومواقفها ، وبث أيديولوجيتها من خلال الجهاز المدرسي والمنظومة التربوية برمتها .

كما تعود أهمية الدراسة إلى ترافقها مع تطور الأحداث والتطورات الجارية في الشرق البعيد ، الإتحاد السوفيتي وأوروبا الشرقية ، والذي إستلهم النظر والتأمل في العديد من القضايا والمسلمات المستقرة ، حيث

شهد حقد الثمانينات في السنوات الخمس الأخيرة منه ، إجتياح حالة الديمقراطية وحقوق الإنسان ، والنظر إلى الإنسان بوصفه كائناً فاعلاً له من الحاجات الأساسية ما يستلزم النظر والتفكير فيها وعدم التضحية بها ، وتتعمق تلك التطورات ، لتصبح حالة الديمقراطية وحقوق الإنسان والنزوع إلى أنسنة الحياة البشرية مطلباً جوهرياً وعاجلاً كما كان في النصوص الأولى لماركس وإنجلز وغيرهم من المفكرين الماركسيين .

وهما زالت الأحداث تتداعى بشكل دراماتيكي ، وأصبح العقل العربي غير قادر على ملاحقة الأحداث أو تفسيرها أو حتى فهمها الفهم الصحيح ، وربما يعود ذلك إلى طغيان الإعلام الغربي في نظريته إلى تلك الأحداث ، مما جعل روح التشقى تسود ومقولات « الإنهيار » تزداد لدى هؤلاء الذين لا يملكون القدرة على الفهم والوعي الصحيح حيال ما يتم ويحدث في العالم الشرقي برمته . وعادت من جديد نغمة « نهاية الأيديولوجيا » وهي النغمة التي سادت في أواخر الخمسينات وكان يقصد بها أن دلالة الأيديولوجيا تمنى فقط النظم الاشتراكية والشخص الأيديولوجي أو الذي يملك أيديولوجيا هو الشخص الماركسي أو اليساري ، متجاهلين أن « الرأسمالية » أيديولوجيا ، والرجعية « أيديولوجيا » والمحافظة « أيديولوجيا » وإن الأيديولوجيا هي وعي طبقي ودفاع عن مصالح يعينها ضد مصالح أخرى .

والتضح لنا أيضاً من خلال تلك الدراسات أن الأيديولوجيا لا نهاية لها إلا بنهاية المجتمع الطبقي كما قال « لينين » .. وطالما ظلت هناك طبقات متقاربة ومستقلين ومستقلين ، وقامرين ومقهومين ستظل الأيديولوجيا ، بصرف النظر عن تلطيف الأسماء الجديدة أو إحلال مفهوم « المصالح » بدلاً من « الأيديولوجيا » وما المصالح إلا أيديولوجيا ؟ . وستظل الاشتراكية

وتسبل الإجتماعى وحقوق الإنسان والتنمية المستقلة والسعى نحو إنعاش
الإستقلال والتسلط والقهر ، وإقامة علاقات مجتمعة وهادئة على أسس
متكافئة ، مطلباً ملحاً وعاجلاً على جدول الأعمال الإنسانية والنضالية ،
والذى لا شك فيه أن ذلك لن يتم إلا بتحرر الإنسان عامة والعربى خاصة من
كافة صنوف القهر والتسلط الواقعة عليه داخلياً وخارجياً .

كما أن هذه الدراسات تعد من الجهود التى ظهرت فى مصر والوطن
العربى فى مطلع الثمانينات فى مجال الفكر التربوى ، وهى تعبر عن تيار
نقدى راديكالى فاعل ومؤثر ، ويبنى مقولاته وأطروحاته النظرية والمسترشدة
بالتطبيق المعلى ، على فكر أواصر التبعية مع بلدان المركز ، وقيام تنمية
مستقلة معتمدة على الذات أولاً ، بآلهة بالإنسان ومستهدفة فى النهاية
سعادته ورفاهيته ، فى ظل علاقات إجتماعية متكافئة .. أن تلك الدراسات
وبغيرها كثير تعد نقضاً للجبال المتراكمة من الفكر البرجماتى الذى ساء
مجال التربية فى مصر والوطن العربى منذ الخمسينات والآن ، وتطرح رؤية
جديدة حيال النظر إلى النظام التربوى والتعليمى فى علاقته ببقية النظم
المجتمعة الأخرى ، وتؤمن بأن النظام التربوى لا يستطيع أن يزيل الفقر
وينشر الوعي الإجتماعى الصحيح فى غياب دور فاعل القوى الوطنية ،
وتغيير جذرى فى بنية النظام السياسى العربى برمته .

بريدة - القصيم

السميرية

يونيو - ١٩٩٠

د. شميل بدران

استاذ أصول التربية

كلية التربية - جامعة بعلبكا

الأيديولوجيا والتربية

(محاولة لتحديد إطار نظري)

« إن الصراع الأيديولوجي موجه في التّرجة الأولى ضد الآراء
الرجعية والأخطاء ، والأحكام المسبقة ، وليس ضد حاملى هذه الآراء .
وليس هدفه إبادة أو ملاحقة من يحملون أفكاراً أخرى ، وإنما إقناعهم
أيديولوجياً لا يجبر البشر على تبني الآراء الصحيحة بالمنف
الجسدي ... بل بقوة العقل... »

« رومانزوف وأرجاس »

(1964, P. 24)

أهمية الدراسة وضورتها

هذه الضمينات والسقينات من هذا القرن ، والصراع الأيديولوجي بين العالم الإشتراكي والرأسمالي يتزايد ، سواء كان ذلك بصورة مباشرة أو غير مباشرة ، ويحكم هذا الصراع الأيديولوجي والفكرى مقولات رئيسية يوجهها كل نظام إجتماعي من النظامين المتصارعين للأخر . ولعل ميدان ميدان الفلسفة وعلم الإجتماع القريب المعاصر ، هو أوضح ميدان لتجليات ذلك الصراع ، حيث يتم فيه - في القرب - توجيه الإهتمام الشديد لقضايا الوعي والأيديولوجيا ، بهدف السيطرة والهيمنة على وعي وسلوك الجماهير ، وتوسيع القضايا الإجتماعية والصراع الطبقي .

وتكفي الإشارة هنا في المجال إلى تزايد الإهتمام ببحث ودراسة هذه القضايا جميعها في المؤلفات ، والمجلات ، والنوريات ، والمؤتمرات الفلسفية والإجتماعية التي عقدت منذ الضمينات والآن . ونعتقد أن ذلك الإهتمام المتزايد من جانب كلا النظامين الإجتماعيين - الرأسمالي والإشتراكي - يعود إلى مجموعة من الأسباب ، أبرزها :

* رغبة الرأسمالية الإحتكارية في القرب نحو السيطرة الكاملة على تفكير الناس ، وتشديد فعالية الضغط الأيديولوجي والتفسي على جماهير الشغيلة والكاسحين التي يزداد فقدانها للثقة بالمبادئ والأسس الأيديولوجية البرجوازية ، التي جعلت الإنسان في المجتمع الرأسمالي الغربي المعاصر ، يفقد الكثير من المكاسب التي حققها له إنجازات الثورة البرجوازية في نهاية القرن الثامن عشر .

ونظراً للإهتمام العالمى بقضايا الأيديولوجيا ، وأهميتها وضرورتها
 تكللا النظامين الاجتماعيين المتناقضين ، فإن بحث ودراسة هذه القضايا ،
 يُعد من الأمور الجوهرية لنا فى العالم الثالث ، ولا سيما فى مجال العلوم
 الإنسانية ، التى يظهر فيها الصراع الأيديولوجى بجلده . وذلك من خلال
 النظريات والتوجهات التى تحكم حركة هذه العلوم ، سواء فى مسلماتها أو
 فرضياتها أو النتائج التى تصل إليها . والمنافع التى تستخدمها . وعن
 هنا فإن أهمية هذه الدراسة ، هى محاولة لرصد مسائل الأيديولوجيا فى
 التربية بغية إيضاح العلاقة المائكة لكل منها . لذا فإن الدراسة ستحاول
 أن تجيب عن التساؤلات الرئيسية التالية :

— هل هناك تعريف جامع مانع للأيديولوجيا بعيد عن محتواها
 الاجتماعى والمعرفى ؟

— ما العلاقة بين الأيديولوجيا والتربية ؟

— هل التربية جزء من الأيديولوجيا لم لداة من أنماطها ؟ بمعنى آخر :
 هل الممارسة التربوية تتضمن عملاً أيديولوجياً ؟ أم أن الممارسة
 الأيديولوجية تتضمن عملاً تربوياً ؟

— ما العلاقة بين الأيديولوجيا والتربية من خلال واقع المجتمع المصرى
 خلال النصف الأخير من هذا القرن ؟

والإجابة عن تلك التساؤلات الرئيسية ، سوف يستلزم ذلك هنا أن
 تسير خطة الدراسة وفق المحاور الأربعة التالية :

* حول إمكانية التعريف .

* الأيديولوجيا فى الفكر الاجتماعى المعاصر (البرجوازى ،
 الماركسى) .

* الأيديولوجيا والتربية من وجهة النظر الماركسية .

* الأيديولوجيا والتربية في مصر خلال النصف قرن الأخير .

* إزدياد حدة الصراع في المجال الأيديولوجي ، بين النظامين الإقطاعيين المتناقضين ، مما دفع الدولة الرأسمالية المعاصرة ، ولأصحاب الاحتكارات ، بتجنيد جيش قوى من علماء الاجتماع وعلم النفس والتربية ، وغيرهم من الاختصاصيين في مجال علوم المجتمع ، للقيام ببحث أسباب ووسائل الحرب الأيديولوجية والنفسية ، والصراع الفكري وتأثيرها وفعاليتها على الجماهير .

* بروز منظومه العالم الثالث - التابع - إلى الكيان الدولي ، منذ الخمسينات والآن . ومحاولتها البحث عن إطار أو صيغة أيديولوجية جديدة ، تحاول من خلالها التحرر من إغلال التبعية الاقتصادية والثقافية للنظام الرأسمالي العالمي ، بعد أن تحررت - إلى حد ما - سياسياً ، وحاولت أن ترسم طريقاً للتطور الوطني في جوانبه الاقتصادية والاجتماعية والسياسية . إلا أنها تصطدم باستمرار بمحاولات الهيمنة والسيطرة من قبل النظام الرأسمالي العالمي .

ولعل هذه العوامل وغيرها كثير ، تؤثر بدرجة أو بأخرى في توجيه الاهتمام الشديد نحو قضايا الأيديولوجيا ووظائفها ، ودورها في المجتمع المعاصر . سواء الاشتراكي أو الرأسمالي أو العالم الثالث ، الذي مازال يبحث له عن صيغة أيديولوجية تلائم حركة التطور الإجتماعي التي يعيشها الآن في ظل الصراع الأيديولوجي المتزايد .

إلى نول العالم الثالث ومفكرها ومنققيها مدعوين منذ وقت طويل ، لبحث قضايا الأيديولوجيا وغيرها من المسائل المتعلقة بها ، بهدف الوصول إلى شكل يكون إطاراً عاماً يدفع حركة التطور الإجتماعي والفكري خطوات

إلى الأمام . ويقدم إسهاماً نظرياً لحل المشكلات الاجتماعية والسياسية التي يعيشها وفق رؤية نقدية إلى معالجة المشكلات المجتمعية معالجة جذرية من خلال طرح بدائل معبّرة عن طموحات الجماهير وتحقيقه لمصالح الغالبية من الناس .

ويتفطية تلك المحاور الأربعة ، نكون قد ساهمنا في بحث قضية الأيديولوجيا والتربية ، والتي نعتقد إنها لم تتل حظها من الدراسة والبحث في الكتابات العربية عامة ، ويكاد يخلو الميدان من تلك الدراسات التي عالجت هذا الموضوع بشكل مباشر . حيث لا يوجد سوى ثلاث دراسات فقط تعرضت لهذا الموضوع * وإذا فإن دعوة التربويين والمهتمين بمثل هذه القضايا أمر واجب وضروري ، وإذا كانت هذه الدراسة تطرح وجهة نظر محددة في هذا الموضوع ، فإن الأمر الواجب هو أن يطرح الآخرين الذين يملكون وجهات نظر محددة أيضاً دراساتهم وأبحاثهم لاستجلاء تلك النقطة ، وكشف التوجهات الرئيسية لها .

أولاً ، حول إشكاليته التعريف :

لعله يبدو عسيراً علينا أن نضع تعريفاً لمفهوم أصبح من كثرة التداول والشيرع يبدو وكأنه يديه لا تحتاج إلى إيضاح أو تبيان . فليس بالإمكان تقديم أي تعريف لم يسبق أن اقترح وسجل في مجموعة الأفكار والنظريات الاجتماعية المعاصرة التي تتسع وتتزايد في الوقت الراهن . (١) فالإنسان أصبح يواجه يوماً سلباً من التعريفات المتباينة حول مفهوم الأيديولوجيا ، فهناك من ينكر وجودها أصلاً ، وهناك من يطرحها على اعتبار أنها لصيقة بالفكر الماركسي من سواء ، وهناك من يتحدث ليل نهار بالأيديولوجيا ، ويدعى في ذات الوقت إنها تؤدي إلى التعصب ... الخ .

وسنحاول في هذه الدراسة عدم القوص في جدل المفاهيم الشائنة أو

المستجده ، ولكن المهم الوصول إلى تعريف تسترشد به الدراسة ، ويحاول يقتر الإمكان إيجاد الأصله بين الأيديولوجيا والتربية من جهة وبين الأيديولوجيا من جهة ثانية كمعرفة وممارسة في الواقع الاجتماعي المعاش .

إن الأيديولوجيا كتعريف يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمن يطرحه ويدافع عنه ، وكذلك بمن يروج له ، ومن هنا فإن الحديث حول تعريف الأيديولوجيا لا يمكن أن يكون حياً ودياً وبشكل موضوعي ، لأن الأيديولوجيا هي معرفة مكتسبة من خلال معايشة الواقع الاجتماعي والتعرف على ألياته . ومن هنا فإننا نعلن منذ البداية أن الحياء فكره مستبعدة أصلاً ، لأنها لا تحترم عقول الناس وذواتهم . وإن كنا نعلن الإنحياز إلى تعريف ما يعبر على الأقل عن مجمل الأفكار والمبادئ الخاصة بنا وطموحاتنا وآمالنا ، فإننا نحاول أيضاً أن نبرهن على المستوى الآخر ، إن هؤلاء الذين سوف يواجهون سهام النقد لنا بحجة إننا منحازون إلى هذا الرأي أو ذاك ، هم حينما يفعلون ذلك فإنهم يعبرون برأي أو بدون وعي عن أيديولوجيتهم ومجمل أفكارهم ، سواء أعلنوا ذلك أم أبوا ... لذلك فإننا سنحاول في هذا الجزء من الدراسة أن نطرح عندها من التعريفات العامة ثم بعد ذلك نتعرض لها في الفكر الاجتماعي المعاصر وتحديداً في الفكر البرجوازي ، وفي الفكر الماركسي ، وفي الفكر النقري أن جاز لنا أن نخلصه عن الأخير .

١ - الأيديولوجيا والوعي الاجتماعي :

هي تلك القسم من الوعي الاجتماعي المرتبط مباشرة بكل المهمات التي يواجهها المجتمع ، لذا فهو يعكس العلاقات الاجتماعية بهدف تفسيرها أو ترسيخها . ولكن كيف تتحد الأيديولوجيا كجزء من عناصر الوعي الاجتماعي ؟ هذه عملية فكرية تتميز بالتمركز على هدف معين ، وتظهر نتاجاته في شكل نظريات : ه السمة الأكثر تميزاً للأيديولوجيا هي

.. التعميم الذي يندفع بهدوما حتى تبلغ مرتبة المبادئ الأساسية والشاملة ، التي تشكل مطلقاً لسواما » . (٢)

هنا نتميز الأيديولوجيا عن السيكلوجيا الاجتماعية ، نظاماً للأفكار والآراء وتعتبر جزءاً من الصعيد الفكري لـ «تمكاس الواقع» . إن تعريف الأيديولوجيا كتكوين فكري يعكس الواقع في شكل نظريات وتعاليم مختلفة ، لا يقسم الكثير لفهم خصوصية الأيديولوجيا ، لذا يستكمل تعين الأيديولوجيا على الصعيد المعرفي تبعيتها على الصعيد الاجتماعي ، ويفهم حد من الطماء ، الأيديولوجيا بوصفها ذلك المجال من الوعي الاجتماعي الذي يتبع من خلال العلاقات الاقتصادية بوصفها أساسه المادي المباشر . أنه جزء من البنية الفوقية للقاعدة الاقتصادية ، ويخضع في تغيره وتطوره لقانونية الروابط المتبادلة له بين القاعد والبنية الفوقية . (٣) فمثل هذا التعريف يملك ، بالقياس إلى الدراسة المعرفية للأيديولوجيا ميزة السماح بفهمها كمجال خاص من الوعي الاجتماعي وليس كأحد أصعبه فقط .

* الأيديولوجيا : هي رؤية للكون ذات أصول اجتماعية - تاريخية ، وهي نسق للأفكار محددة بشروط مجتمعه من أهمها : علاقات الإنتاج والتي تعبر عن مصالح طبقية معينة ، تؤثر على تفكير وشعور أفعال البشر وما يقابلها من معايير سلوك ومواقف وقيم . وأفكار الطبقة المائدة هي في الغالب الأعم أفكار المجتمع ، والطبقة التي تملك السلطة المادية هي في الوقت نفسه تملك السلطة الروحية ، فالأيديولوجيا مضموناً وشكلاً مشروطه حسب وظيفتها في مجتمع تاريخي محدد وبالذات في علاقة الملكية . (٤)

ويقود أهمية هذا التعريف إلى أن « الواقع الجزئي .. هو نقطة البداية للأيديولوجيا ولأنها تبدأ من الواقع فهي ليست زائفة ، وحتى لو كانت تصورات مجردة ، فهي تتدخل في صراع مع الواقع ، أي مع العلاقات

الإجتماعية القائمة . (٥) ويمكن أن تفهم الأيديولوجيا من هذا المنخل على أنها : « الوسيط الذي عبره يصنع البشر تاريخهم كممثلين وواعين » أى مرجعها هو الاشكال التى يصبح فيها البشر وواعين لهذا الصراع بين قوى وعلاقات الإنتاج ويكافحونه . (٦)

وهن خلال ذلك نقول أن الأيديولوجيا تعمل إنفكاساً للوجود من منظور المصالح الطبقيه ككل - كجملة الاشكال الأيديولوجية - تعتبر الأيديولوجيا منظومه من أفكار وآراء طبقه أو فئة إجتماعية محدده .. وكشكل خاص للنشاط الفكرى ، تعتبر الأيديولوجيا السلاح النظرى للطبقات ، وفى ذلك تكمن وظيفتها الإجتماعية .

* الأيديولوجيا : هى جملة الآراء المنهجيه نسبياً ، التى يعتبر إرتباطها الوظيفى مع مصالح وطموحات فئة إجتماعية سمعتها المميزه ، وتدخل فيها أفكار نشأت وانتشرت على أرضية التجريه التاريخيه والشروط الحيائيه للفئه الإجتماعية المعينه ، من أجل وصف الواقع وتقييمه ، كما تدخل فيها التوجهات السلوكية المشتقه من هذه الأفكار . (٧)

يتضح لنا أنه من الصعب جداً الوصول إلى تعريف شامل يستنفذ الأيديولوجيا حقاً . فالتعريف يجب أن يعبر عن جوهر الظاهره المدروسه ، لأن هدفه هو الوصول إلى معرفه معمقه لها . وفى موضوع كالتى نحن بصدده يمكن أن يكون تحديد الأيديولوجيا كوعى ذاتى للمجتمع (طبقه أو فئة إجتماعيه) تعريفاً مقبولاً ومعبراً . وهذا التحديد نابع من تحليل أصل الأيديولوجيا ، والصفه النوعيه التى تتميز طريقه عكسها للواقع ، وعناصرها ، وتشجيع الدراسه وهور الأيديولوجيا فى حياة المجتمع على مثل هذا التعريف . وربما أيضاً كان الجانب الوظيفى هو الذى يعكسنا بالدرجة الأولى من فهم السمه الجوهريه للأيديولوجيا ، وتعين مكانها بين

سواءاً من مجالات الوعي الإجتماعى .

٢ - الأيديولوجيا - والوعي الرافى ،

لقد أعطى « إنجلز » تحديداً موسماً للأيديولوجيا فى رسالته إلى « ميهريج » Mehring فى ١٤ يواير ١٨٩٢ حيث قال : « إن الأيديولوجيا سيرويه يقوم بها الفكر المزعم عن وعى بلا شك ، ولكنه وعى خاطئ » . أما القوى الحقيقية التى تحركه ، فتظل خفيه عليه ، وإلا فلننا لا نكون تجاه سيرويه أيديولوجية أبداً . وهكذا ، فإن الفكر يتخيل قوى محركة غير صحيحة أو صحيحة فى الظاهر . ولا كانت هذه السيرويه عقلية أو فكرية ، فإن صاحبنا يستخلص منها مضمون الفكره الخالصة وصورتها سواء أكان ذلك من تفكيره الخاص أم من تفكير من سبقه . والذى يجده بين يديه هو حصراً لواد فكرية لا يحاول النظر إلى أصلها عن كثب ، فيحسب إنها مواد تنشأ عن الفكر نفسه من غير أن يبحث عن مصدر آخر ممكن غير هذا الفكر . وينتاء على ذلك ، فإن هذه الطريقة فى رايه هى البدايه بعينها ، إذ أن كل عمل إنسانى يتحقق عن طريق الفكر يبدوله آخر الأمر وكأنه يقوم على الفكر (٨).

أما كارل ماركس فإنه يدعو إلى ضرورة الإهتمام بحياة الناس وتاريخهم وذلك من خلال تعريفه للأيديولوجيا . « إن تاريخ الطبيعة أو ما يسمى بالعلوم الطبيعية لا يهمنا ، ولكن علينا أن نهتم بتاريخ الناس وحياتهم » . إذ أن الأيديولوجيا كلها تقريباً إنما ترد إما إلى تصور خاطئ لهذا التاريخ ، وإما إلى عملية تجريد كامله لهذا التاريخ » . (٩)

وهناك مفهوم آخر فى الفكر الماركسى أكثر شيعاً وتبسيطاً يقول : « الأيديولوجيا هى التعبير العقلى أو الفكرى ، المحدد تاريخياً عن جملة من المصالح الإجتماعية ضمن وضع أو موقف معين » (١٠) هذا

إلى جانب أن مؤسسى الماركسيه - ماركس وإنجلز - قد حددوا الأيديولوجيا ليس فقط إنطلاقاً من وصف ما يريد فى مضمونها ، بل على ضوء وظيفتها فى النظام الاجتماعى الطبقي ، وذلك عندما أعلن أن أفكار الطبقة الحاكمة هى الأفكار السائدة ، هذه السيادة للطبقة الحاكمة تصل إلى حد المراقبة الدائمة لأفكار الطبقات المحكومة ومنعها من إسراع صوتها وكشف نواياها وتقمع واقعها ومشاكلها بالذات ، فالطبقة الحاكمة تمارس نوعاً من العنف الفكرى والثقافى الدائم على الطبقات المحكومة والمستغلة . لأن هذا العنف هو شرط استمرار السيادة .

إن غالبية التعريفات السابقة تشير إلى أن الأيديولوجيا « مجموعة المفاهيم التى تكوينها جماعة من البشر عن أوضاعها فى ظرف تاريخى معين » وإذا تجاوزنا الموقف التشكيكى المتعمد الذى يصف مجموعة تكوينها جماعة بشرية عن أوضاعها فى ظرف تاريخى معين بأنها زائفة بالضرورة ، يصبح من حقنا القول أن الأيديولوجيا ضرورية ، إذ لا تستطيع أية جماعة أن تتطلق فى مشروعات تطويرية وتحريريه ما لم تكن قد بنت تصوراً عن حاجتها وعن الوسائل الكفيلة بتحقيق ما يلى هذه الحاجات والتصورات ، أى ما لم تكن قد أنشأت أيديولوجيا تسترشد بها فى تحقيق مآربها ، فهذه التصورات عن الواقع ومعضلاته وأسباب تعثره وعن مرتجياته وعن طريق تحقيق هذه المرتجيات ، هى الأيديولوجيا التى تختلف وتتباين النظرة إليها وإلى وظيفتها فى الواقع سواء بالتبرير أو التغيير باختلاف النظرية الاجتماعية أو الفكر الاجتماعية التى تنطلق منه .

طوبيا : الأيديولوجيا هى الفكر البرجوازي ،

تفضل الأيديولوجيا أحد أوجه المعرفة الاجتماعية ، لذلك نرى أن أفضل طريقه لبلوغ القدر الممكن من الموضوعية فى فهم ما هى الأيديولوجيا ، إن

لم نقل الطريقة الوحيدة المتاحة ، تقوم على إستعراض التعريفات المتباينة التي أعطيت لها ، وأمع هذه التعريفات في سياقها التاريخي ، ومن ثم محاولة إستخلاص نمط مبنى على أساس اعتبارها وظيفه معرفيه معين على تفسير الوعي المجتمعي للطبقات الإجتماعية المختلفة . ولما كان ذلك كذلك ، فإننا نتخطى . منذ الآن عن مطمح الموضوعية المطلقة حيال هذه المسألة ، قانعين بالمنحى الذاتي لما يتمتع به من جدوى إستعماليه ، وإستدراكاً ثلثت النظر إلى أن إشتراط الموضوعية في مسائل كهذه يعنى الإستسلام للوهم العظمى ، أكثر مما يشكل ضمانه معرفيه .

* المرحلة الأولى :

ولما ما عدنا إلى المدلول القوي الإشتقاقي لكلمة أيديولوجيا ذات الأصل اليوناني (idea = فكره ، Logos = علم) عرفنا أنها تعنى علم الأفكار . ومبتكر اللفظه أيديولوجيا هو الفرنسي ديسنتوت بوتراس ١٧٥٤ - ١٨٣٦ . وقد وردت اللفظه ، أول ما وردت في كتابه « منكره حول ملكة التفكير » ثم كرس إستعمالها ، بالمعنى الذي أعطاه إياه في كتابه الأخير « مشروع عناصر الأيديولوجيا » وتعنى هذه الكلمة عنده : « العلم الذي يدرس الأفكار ، بالمعنى الواسع لكلمة أفكار » ، أى مجمل واقعات الوعي من حيث صفاتها وقوانينها وعلاقتها بالصفات التي تمثلها ، لا سيما أصلها » (١١)

ثم تطورت اللفظه عند الأيديولوجيين الأول بإعتبارها : نظام للمفاهيم الإجتماعية (السياسية ، الإقتصادية ، القانونية ، التربوية ، الفنية ، الأخلاقية الفلسفية) التي تعبر عن مصالح طبقية معينة ، وتتضمن معايير سلوكيه ووجهات نظر وتقويمات مناسبة ... ولقد كان الأيديولوجيين معتمدين لتيار فلسفي يرتبط في أصله بالفيلسوف الفرنسي « كوندياك » الذي يحاول

إستخراج قواعد عملية للتربية والأخلاق والقانون والسياسة من خلال تحليل النظام الفيزيولوجي والذهني للإنسان . ومن خلال تحليل مضمون تصوراته . (١٢) تلك كانت المعالم الرئيسية عند الأيديولوجيين الأول « الموسوعيين » والذين أول من بشروا بتلك اللفظة وبهذا الفهم .

« المرحلة الثانية »

ظل مفهوم الأيديولوجيا بهذا المعنى في إطار « مذهب الأيديولوجيين » زهاء نصف قرن تقريباً . حتى جاء عالم الاجتماع الفرنسي « أميل دوركايم ١٨٥٨ - ١٩١٧ » وأنشأ نظرية تقول بأن الواقعات الذهنية ترجع إلى الواقعات الاجتماعية . معتبراً هذه الأخيرة مستقلة عن وعي الأفراد . ويصف دوركايم على ضوء هذه النظرية ، نشوء الحالات الأيديولوجية وتكوينها بقوله : « بدل ملاحظة الأشياء ووصفها ومقارنتها ، نكتفي إذ ذاك بوعي أفكارنا وتحليلها وتأليفها بعضها إلى البعض الآخر ، أي عوضاً عن إنشاء علم يتناول الحقائق الواقعية ، لا نعد نصوغ سوى علم أيديولوجي » (١٣)

ونستخلص من الإستشهادات السالفة الذكر المعنى الفلسفي الذي أعطى لكلمة أيديولوجية خلال المرحلة الثانية من تاريخها ، ومفاده أن المنهج الأيديولوجي هو عملية الفهم المستندة إلى الأفكار ، وهو اليقين القائم على أفكار كتاعده له . ونضرب مثلاً على هذا المفهوم ، البرهان الأيديولوجي على وجود الله ، أي الإنتقال من فكرة كائن أعلى تام الكمال إلى تقرير وجود هذا الكائن الأعلى (ويتعبير آخر يصبح القول أن لفظة أيديولوجيا كان يقصد بها في المرحلة الثانية من تاريخها التحليل أو النقاش القائم على أفكار مجردة لا تنطبق على أمور واقعية) . ومن هنا كانت فكرة التمرد على النظام السياسي في فلسفة التنوير في أوروبا في القرن الثامن

عشر . ومحاولات فلاسفة التنوير إخضاع كل الأشياء بما فيها المعتقدات الدينية للعقل ، وما لا يقبله العقل ، لا يجب الإيمان به ، والتصديق عليه .
* المرحلة الثالثة .

في هذه المرحلة ، كانت المجتمعات الرأسمالية تحرز تقدماً كبيراً في السيطرة على العالم ، من خلال الإستعمار والتقدم الصناعي الكبير الذي أصاب المجتمع الغربي تحديداً . وبدأت السيطرة والهيمنة على المستعمرات وأشباه المستعمرات ، وفي ذات الوقت ظهرت الماركسية كمفيدة كفاحية لتقويض النظام الرأسمالي القائم على الإستغلال والقهر ، وانتشرت أفكار ماركسي . وإنجار . واثنين وغيرهم ، وازدادت حدة التناقضات الطبقة في المجتمع الصناعي ، وأصبح هناك مستغلين ومستغلين ، وإحتم الصراع الأيديولوجي بين الأفكار الرأسمالية والأفكار الاشتراكية .

ولذلك نجد أن كلمة أيديولوجيا إتخذت معنى سياسياً إجتماعياً حرفياً ، وأصبح إستعمالها يقتصر عليه ، وفي هذا المجال كانت اللفظة تعني لدى المفكرين البرجوازيين : « مجموعة من الأفكار ، والمعتقدات ، أو الآراء المتناسكة إلى حد ما ، والتي تعتبرها فئة إجتماعية معينة أو حزب سياسي معين بمثابة ما يقتضيه العقل » مع أن الدفعا القطري يكمن في حاجة تبرير مشروعات معده لتلبية إحتياجات منفعية ، وغالباً ما تستعمل هذه الحاجة لأهداف دعائية » (١٤) .

وكلفت الأيديولوجيا بهذا المفهوم في تلك المرحلة تمثل : فكرياً نظرياً يعتقد أنه يتنامى بطريقة تجريديه تعتمد على معطيات الخاصة وحدها ، مع أن هذا الفكر في الحقيقة ليس سوى تعبير عن واقع إجتماعي إقتصادي ، لا يعيه أصحاب الأيديولوجيا ، أو على الأقل لا يدركون أن هذا الواقع هو الذي يقرر مضامين أفكارهم .

ولعل ذلك يوضح لنا ، كيف أن مفكراً اجتماعياً ليبرالياً وتقدمياً مثل (كارل مانهايم ١٨٩٣ - ١٩٤٧) (١٥) لا يرى أن الطبقة العاملة المتصديه لعمل تاريخي ، هي صاحبة الوعي الأصيل . بل أن صاحبته الحقيقية هي الطبقة المفكرة - النخبة - التي لا روابط لها أو المتخفية على الأصح عن الروابط الجزئية التي قد تجعلها متميزة النظرة بصورة أو بآخرى ، وعلى ذلك فإن المقولة المركزية لهذا الفهم الكلي للأيديولوجيا ليست التزييف ولا خطأ الرؤية ، بل هي التفسير أو التحول الذي واجه هذا الفكر .

وهن الطريف حقاً أن يصحب تفكير « مانهايم » عندما يعالج العلاقة بين الأيديولوجيا والبيوتوبيا ، تفكيراً متردداً بعض الشيء ، ويؤكد « مانهايم » أن الأيديولوجيا والبيوتوبيا نتيجتان متشابهتان للوعي الخاطيء ، كما أنهما معاً متعاليتان على الوجود الاجتماعي . إلا أن الأيديولوجيا ، الناظرة إلى الماضي ، إنما توظف لحفظ الكيان الاجتماعي ، على حين أن البيوتوبيا ، المتجهة إلى المستقبل ، تبدو كعامل ثوري ، ولكن صاحب الفكر الاجتماعي يرى أن مفهوم المتعالي على وجود مفهوم يشتد التحفظ عليه ، ذلك لأن الأيديولوجيا المثبتة على الماضي لا بد وأن يتعالى عليها (أو يتجاوز) الوجود الاجتماعي . (١٦) وأكثر من ذلك أن « مانهايم » يتجاهل الإلتباس الأساسي القائم في مفهوم البيوتوبيا الذي يدل أحياناً على سلوك فردي إنشاصي مرضي ، وهروب إلى عالم الأحلام الطقيمة .

لقد كانت لتحليل « مانهايم » لسلسلة العلاقة المتبادلة بين الأيديولوجيا والمجتمع وبين الأيديولوجيا وعلم الاجتماع (وستشرح ذلك تفصيلاً عند الحديث عن الفكر الماركسي) تأثير كبير على النظريات البرجوازية التي تلته . فقد إهتمت الفلاسفة وعلماء الاجتماع الغربيين المعاصرين الذين عالجوا مسائل الأيديولوجيا إلى حد كبير مقولات « مانهايم » .

ولنبحث الآن في بعض صفات الأيديولوجيا ، كما هي موجودة في أدبيات الفكر البرجوازي المعاصر . يمثل عالم الاجتماع الأمريكي (ج . س . روسيك J.S.Roucek) مكملاً لتراث « مانهايم » في الاتجاه القائل بأن أية أيديولوجيا ما هي إلا وعي مشوه . تعد الأيديولوجيا من وجهة نظر « روسيك » نظاماً من الأفكار التي لا تعكس الواقع بل ، وبالدرجة الأولى ، تمثيل نظره معينه حول العالم ، في ضوء ما يتوجب أن يكون . أنها تشكل نظرية حول الحياة الاجتماعية وتعالج الحقائق من وجهة نظر نموذج معين ، محاولة ملائمة الواقع مع صوره موضوعه بصوره مسبقة من أجل إثبات صحة هذا النموذج . فالأيديولوجي لا يهتم بالمعرفة العلمية للحقيقة بل يتموذه السياسي أو الفلسفي فقط . تشكل الأيديولوجيا مركباً من الحقائق والإدعاءات مرتبه بشكل يبرز نموذجاً معيناً لا يتفق دائماً مع الحقائق الاجتماعية . (١٧)

كما يدعى « روسيك » بوجود خلاف جوهري بين علم الاجتماع والأيديولوجيا . فالأيديولوجيا مليئة بالقيم حيث تتم رؤية الأعمال والأفكار مثلها مثل النموذج على أنها إما « صحيحة » أو غير « صحيحة » .. أما العلم فإنه يصف ويوضح ما هو قائم . أنه لا يقول شيئاً عما يجب أن يكون « أنه يعترف فقط بالوقائع » القوية « غير المتباينة . كذلك التقييمات الذاتية والأحكام فإنها موجودة لدى الأيديولوجيين » (١٨) . أن كل الأيديولوجيات - هي رأي روسيك - خاطئة لأن الوعي الأيديولوجي غريب وأتماً لهذه ذاتي .

أما عالم الاجتماع الكندي « ل . هـ . جارستين H.L. Garstin » فإنه يضع الأيديولوجيا على نفس المستوى مع النظرة الإيمتسالية القدرية للتاريخ البشري . حيث يقول من يقبل الأيديولوجيا ، يقبل في نفس الوقت

فلسفه المجتمع مؤداها : أن يصب الماضي بصورة مسبقة في الحاضر بينما يصب الحاضر بالتالي ، لا محالة ، في المستقبل . تقدم الأيديولوجيا إطاراً من الأفكار التي يتوجب على الفرد أن يوفق تصرفاته وفقها ، كما تحدد الحدود التي يسمح له ضمنها أن يرى معنى العمليات الاجتماعية القائمة ، والنور الذي يجب أن يلعبه في « دراما الحياة » . ويفرق « جارسن » بين أربعة عناصر أساسية لاية أيديولوجية . تشمل الأيديولوجيا بالمعنى الحقيقي لهذا التعبير ، فلسفه للتاريخ وتحليلاً للمرحلة الحالية من التطور الإنساني في ضوء فلسفه التاريخ هذه ورؤية مستقبلية لهذا التحليل ثم تحليلاً لتصرفات الناس الضرورية للإسراع في تحقيق النتيجة الحتمية التي ثم التنبؤ لها ، (١٩) وبالإضافة إلى كل ذلك ، يذكر « جارسن » بعض الملامح الأخرى التي تتميز بها الأيديولوجيات . هناك في المقام الأول ما يسمى « التعتن الأيديولوجي » الذي يتمثل عادة بضيق النظرية التي لا تسمح بأية إنحرافات عن المبادئ والمقولات الموضوعية بصورة مسبقة وفي الإيمان التعصبي بصحتها المطلقة . والنتيجة بالتالي هي الهجوم الدائم والشديد على الأيديولوجيات المصادمة أي باختصار « صراع أيديولوجي » .

يتضح لنا مما سبق أن « جارسن » ينطلق في نظورته للأيديولوجيات من مطلق مثالي وشكلي . فهو يترك جانباً مسألة أصل الأيديولوجيات وطابعها الطبقي ومضمونها فتنبؤ الأيديولوجيات منعزلة عن بنيتها الاجتماعية . وعن الطبقات بالدرجة الأولى ، أنه يقدمها ككوح من التركيب الفكري المستقل الذي يحدد سلوك فئات مختلفة من الناس . « وخلال مجمل أفكار « مانهايم » حول الأيديولوجيات تبرز فكرة كون الأيديولوجيا تعتبر نوعاً من الظواهر « غير الطبيعية » في الحياة المجتمعية وأن جزءاً معيئاً من

الناس فقط يقتنع بها بينما يبقى الآخرون - الذين يهدى « مانهام »
تماطله معهم ويحسب نفسه منهم - دون أيديولوجيا . (٢٠)

صحيح أن « جارستن » يقول أن الأيديولوجيات « تلبى رغبات معينة » ،
خاصة ببعض الناس الذين يعيشون في المجتمع « كما أنه ينكر انشراحاً
ثلاثة من هذه للرغبات هي : الرغبة في الرفاه الإقتصادي ، والرغبة في فهم
معنى التاريخ والحياة الإنسانيه الفرديه ، والرغبة في الحصول على مستوى
وضع معين في المجتمع . إلا أن « جارستن » ، يتميز هذا أيضاً
بالتحليل المجرد - الشكلي الذي لا يمكنه من تحديد محتوى هذه الرغبات .
فلننظر مثلاً إلى تقييمه للعلاقة بين الأيديولوجيات ومعنى التاريخ . أنه يقول :
« بأن الأفراد مشغولين دائماً بالرغبة كي يلائمو أنفسهم مع الأهمية التي
يعطيها الناس لهذا الحدث أو ذاك أو هذا التصرف أو ذاك . وتصيح هذه
الرغبة أكثر إلحاحاً عندما يكون للفرد في وضع لا يستطيع معه فهم أو
توجيه القوى الإقتصادية والسياسية والإجتماعية التي ترمي به لأسباب
غير ملموسة ، مرة في هذا الإتجاه ومرة في الإتجاه الآخر ، فعندما تكون
القوى الفاعلة في المجتمع معقدة إلى درجة يصعب معها كثيراً على الفرد
العادي تفسير نتائجها ... فإن الناس يبحثون عن نظرية معينة تستطيع
الإحاطة بأهمية الأحداث التي تجري أمامهم » (٢١) إن الأيديولوجيا في نظر
« جارستن » هي التي تكدي هذه المهمة ، أنها تستطيع الإحاطة بمعنى
وأهمية كل من الوجود الفردي أو الأحداث المجتمعية بصورة وافيه .

أما الخاصية الأخيرة التي يتكراها « جارستن » للأيديولوجيا فهي أن
الأيديولوجيا « تلعب في المجتمعات التي تهيمن عليها كقوة نحو تحقيق
التكامل » (٢٢) فالأيديولوجيات من وجهة نظر « جارستن » توحد الناس

وتجمع بينهم بنسب ومن أجل الوصول إلى أهداف إقتصادية وسياسية وعسكرية أو غيرها من الأهداف الإجتماعية . إنها تزيد من تماسك المجتمع الأمر الذى يجعل من « المجتمع الأيديولوجى مجتمعاً نيكتاتورياً » . أما المجتمعات التى تكون فيها أهمية الأيديولوجيات أقل ، فهى مجتمعات ديمقراطية « تعنيدية » تسمح بتعدد المواقف والآراء .

أ) « جارستن » يبقى - بشكل عام - فى الجانب الخارجى السطحى ، كما يبقى - بشكل خاص - فى الجانب السوسيوولوجى النفسى للأيديولوجيات . أنه لا يحاول الكشف عن الجذور الإجتماعية والطبقية للأيديولوجيا . حيث تتم تحليلاته بمعزل عن تحليل الوجود المجتمعى والواقع الإجتماعى . لهذا السبب يبقى متميزاً بطرحه المسألة بشكل مثالى وشكلى . وتبقى التعابير التى يستعين بها لوصف الأيديولوجيا ، مجردة وعائمه تتبع المجال أمام تفسيرات متباينة . أما التصور العام للمسألة فهو مشوه ومحرف ، فعلاً ماذا يعنى قوله : أن الأيديولوجيا تشكل قوه نحو تحقيق التكامل فى المجتمع ؟ هذا قول صحيح من زاوية ضيقه جداً . ذلك أن الأيديولوجيا بالدرجة الأولى ، إنعكاس « لقوى تكامل » أخرى أكثر عمقاً ، إقتصادية بصورة رئيسية . أنها توحد الناس بالقدر الذى يملكون فيه مصالح إقتصادية وسياسية وإجتماعية ... الخ مشترك تشكل « قوى تكامل » حقيقية . إن قول « جارستن » لا يلامس بلئى حال من الأحوال مضمون المسألة ، أى الأهداف والوسائل التى توجد بواسطتها الناس .

ولقد إنتشر فى عقد الستينات والسبعينات بين علماء الاجتماع البرجوازين ، الأطروحة القائلة : بأن الأيديولوجيا ، تشكل عقبه فى طريق التطور الإجتماعى السريع . لذلك وضع عالم الاجتماع « ج . شبنجلر J. Spengler » الأيديولوجيا على نفس المستوى مع قوى المجتمع غير

العقلانية مثل الأمواء والقيم . حيث يقول : « الأيديولوجيا تؤدي إلى تباطل كل من التطور الإقتصادي والسياسي والإجتماعي » (٢٢) . وذلك لكون الأيديولوجيا ، في ضوء فقدانها للموضوعية ، تحدد الحركة إتجاهاً معيناً وترفض أية إختلافات ممكنة . وليس من الصعب علينا إكتشاف الهدف السياسي المستتر الذي يكمن خلف هذه المقولة . حيث أنها موجهة بصورة كاملة وبالنسبة الأولى ضد البلدان الإشتراكية . والبلدان الغربية في أفريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية .

وأخيراً يمكن أن نقول أنه لا يمكن حل أية مسألة جزئية من مسائل علم الإجتماع بصورة صحيحة ، إلا في إطار نظرية إجتماعية علمية حقيقية . وإذا كان العديد من علماء الإجتماع البرجوازيين يفهمون بعض الخصائص المميزة للأيديولوجيا ، بصورة صحيحة . بوصفها ظاهرة إجتماعية ، إلا أنهم لا يستطيعون حل هذه المسألة بمجملها حلاً صحيحاً ، لأن مفاهيمهم الأساسية حول المجتمع وقوانينه ، وحول القوى المحركة لتطوره ، تبقى غير علمية بالمره .

الأيديولوجيا ضد الفكر الماركسي :

لا شك أن مفهوم « الأيديولوجيا » عند ماركس يختلف عن أو يتناقض مع المفهوم المنتشر لها بين الماركسيين وغيرهم . (٢٤) والذي إنتقل إلى الفكر الماركسي من الجيل الأول للماركسيين ، وأخذ دفعه الأساسية من « ليتين » الذي إستطاع نتيجة نجاحه السياسي أن يدعم مفاهيمه بإعتبارها المفاهيم الماركسية الصحيحة ومنها طبعاً مفهومه للأيديولوجيا . إلا أن الإتفاق بين المفكرين الماركسيين على مفهوم للأيديولوجيا متناقض لمفهوم مؤسس الماركسية ، لا يتجاوز الإطار العام ، أما داخل هذا الإطار العام فنجد

الكثير من الاختلافات والتباينات . ولعل ذلك دليل على هؤلاء الذين يهتمون
الفكر الماركسي بالجمه والجمود .

فمع اسمى ماركسى وإنجلز ، دخل تعبير « الأيديولوجيا » العلم
كتعبير سوسيولوجى . لقد تم إستعمال تعبير الأيديولوجيا من قبل مؤسس
الماركسيه فى إنتاجهم الفكرى ، الذى يتضح لنا من خلال دراسته ما يلى :

- أنه لم يقم عبر حياته بأى دراسة منتظمة فى هذا المجال بحيث
يمكن الإستناد إليها فى إستخدام هذا المفهوم ، إذ أنه قد إستخدمه بشكل
متناثر فى كتاباته وفى أغلب الأحيان كصفه لفكر أو موقف أو جماعه . (٢٥)

- أن ماركس لم يستخدم هذا المفهوم إلا ابتداء من عام ١٨٤٥
عندما كتب « أطروحات فيورباخ » و الأيديولوجيا الألمانية » . ومنذ أن بدأ
فى دراسته للإقتصاد السياسى فى عام ١٨٥٨ إلى أن كتب كتابه « رأس
المال » إضفى الإستخدام المباشر لهذا التعبير .

- أن المعنى العام الذى كان يعطيه ماركس لمفهوم الأيديولوجيا بدأ مع
كتاباتة الفلسفيه الأولى وإستمر إلى كتابه « رأس المال » وإن كان فى كل
مرحله يأخذ شكلاً أكثر تحديداً وأكثر أبعاداً أو أكثر غنى . (٢٦) ولكن
هناك بعض الشراح أمثال « التوسير » الذى يفرق بين كتابات ماركس
الشباب وماركس الناضج ، ويسمى هذا بالإنقطاع المعرفى ، الذى يبرز
على أساسه مفهومه الخاص للأيديولوجيا ، والذى يدخل ضمن الإطار العام
لمفهوم الأجيال الماركسية التالية لماركس .

لقد بدأ ماركس بالتعبير عن مفهوم الأيديولوجيا ، في كتاباته الفلسفية النقدية ضد كل من هيجل وفيرباخ . ففى نقده لمفهوم هيجل - الذى إعتبره معثلاً للمثاليه الألمانيه - عن الدوله ، رأى ماركس أن المشكله الحقيقيه تكمن فى أن هيجل إعتبر الأفكار فى الأساس واقعه الإنتلاق ، وليس الواقع والممارسه ، فى حين يرى ماركس أن الأفكار تنشأ من الممارسه وتعبّر عن الواقع . وهذا هو السبب فى أن هيجل إعتبر الدوله البروسيه تجسيداً فى الواقع للفكره المطلقه التى تظهر فى أشكال متجسده متتاليه تعبّر عن تطورها . وبالتالي فإن موقف هيجل الذى هو قلب للعلاقه بين الفكر والواقع يؤدى إلى تبرير هذا الواقع . وكذلك بالنسبه إلى موقف فيورباخ من الدين فإن فيورباخ يعتبر الدين مجرد وهم خلقه الإنسان فقد جسد الإنسان ذاته فى شكل اله ، ثم إعتبر هذا اله هو الأساس ، هو الخالق ، فى حين أن اله من خلقه . وهكذا فإن الإنسان قد قلب الحقيقه كما أن فيورباخ يرى القضيه وهم وإن إكتشاف هذه الحقيقه كقيل بتحريض الإنسان . إلا أن ماركس يفتقد هذا التفكير إذ يعتبر الدين مجرد تعويض عقلى عن واقع غير كامل إذ يكون الإنسان فى مخيلته حلاً متكاملأ خارج نطاق الواقع فى محاوله لمواجهة تناقضات هذا الواقع وبالتالي فإن العمليه هى مجرد قلب صوره الواقع فى الوعى أو محاوله لحل تناقضات الواقع فى مجال الوعى . ومن هنا جاء قول ماركس « أن الدين أفيون الشعوب » بمعنى أنه يساعد على مواجهه الآلام وتناقضات الواقع المعاش . (٢٧) ومن هذا الفكر وصل ماركس أيضاً إلى أن كشف التشويه الذى يحدث للواقع فى الوعى لا يمثل حلاً إذ أن الحل يكمن فى حل تناقضات الواقع . ومن هنا نستطيع القول بأن الإطّار النظرى الذى إنبثق منه مفهوم الأيديولوجيا عند ماركس هو إكتشافه ونقده لبعض أشكال الوعى الزائف .

كما أن ماركس يرى أن هذا الوعي المشوه ليس تعبيراً عن وهم ليس له أساس في الواقع الإجتماعي ، بل ينبثق من التناقضات الإجتماعية .
فالفهم المثالي للنوله كتعبير عن الفكره المطلقه ليس سوى تعبير في الوعي عن إتفصال الدوله عن المجتمع وتطوُّرها كقوه فوقية في حين أنها في الحقيقة من خلقه .

لكن نستطيع القول بأن ماركس كان يعتبر أن هناك بعض أشكال الوعي الزائف تنتج من قلب صوره الواقع في الوعي . وفي كتاب « الأيديولوجيا الألمانية » إستعمل بعض الإستعارات ليعبر عن فكرة الواقع في الوعي - مثل الكاميرا أو شبكية العين - التي تنتج بعض أشكال الوعي الزائف . وليس كل أشكال الوعي ، وإلا لفقدت نظريته في نشوء وتطوُّر الأفكار معناها . فهو يرى أن الأفكار هي تعبير واع - سواء صحيح أو غير صحيح - عن علاقات وأنشطة الإنسان وأن بعض أشكال الوعي غير الصحيح أي المشوه تمثل قلباً للحقيقة رأساً على عقب في مخيلة البشر وهذا ينتج عن ما يسميه « محدوبية تمتل تشاطهم المادى » ومحدوبية العلاقات الإجتماعية التي تنشأ عن هذا النشاط . (٢٨)

لقد عبر ماركس في الأيديولوجيا الألمانية عن إكتشافه للأفكار الأساسية للماديه التاريخيه ، بأن الأفكار يمكن أن تقهق فهماً صحيحاً فقط من خلال الممارسة ، فإنه في مرحلة تاليه من تطوره الفكرى وصل إلى مزيد من التحديد والدقه لهذه المقوله العامه في دراسته للنظام الرأسمالى التى بدأت من عام ١٨٥٨ وانتهت بكتابة « رأس المال » وهى المرحلة التى أخذ فيها مفهومه للأيديولوجيا أبعادها النهائية دون أن يستخدم هذا المصطلح فى كتاباته . وإعادة قراءة طم المنطق لهيجل عام ١٨٥٨ إستفاد ماركس من فكرة وجود مستويين للحقيقة : الأول هو مستوى الظواهر

والثاني هو مستوى الجوهر . حيث وصل إنطلاقاً من هذه الفكرة إلى أن الممارسة في النظام الرأسمالي ليست بسيطة ولا تظهر حقيقتها أو جوهرها على السطح ، فالحقيقة تنقسم إلى مستويين الأول مستوى الظواهر الذي يمثل مجال التبادل والثاني مستوى الجوهر الذي يمثل مجال الإنتاج . حيث يخفي مستوى الظواهر حقيقة ما يجري في مستوى الجوهر . وهكذا فإذا كانت الأفكار هي تشويه أو قلب للواقع فإن ذلك في الحقيقة نتيجة أن الحقيقة تظهر لنا مقلوبة رأساً على عقب . (٢٩)

إن التشويه الأساسي في النظام الرأسمالي يكمن في أن حقيقة العمل السابق أو الميت « رأس المال » يسيطر على العمل الحاضر أو الحي تظهر لنا في صورته وعي مشوه معكوس في مجال التبادل وهو مجال موضوعي وليس وهماً بحيث يصعب كشف هذا الجوهر . الأيديولوجيا تخفي التناقضات يتكوين وعي مشوه أو معكوس لمستوى من الحقيقة هو في ذاته مشوه أو معكوس ولا يعبر عن الجوهر . ولكنه في ذات الوقت موضوعي . فعلى مستوى علاقات السوق يظهر أن ثمن تكلفة السلعة يشكل قيمتها الفعلية وإن فائض القيمة ينبع من بيع المنتج بملأ من قيمته كما يقول ماركس في كتابه « رأس المال » . أي أن دوران السلعة في السوق هو مصدر فائض القيمة والربح عباره عن الفرق بين ثمن بيع السلعة و ثمن تكلفتها . (٣٠) ويؤكد ماركس أيضاً أن كل شيء يظهر بشكل معكوس في المنافسة . أن النمط النهائي للعلاقات الإقتصادية هو عكس نمطها الجوهري المختص في داخلها والمفاهيم التي تعبر عنه . ومن هنا نرى أن ماركس يعتبر أن الأيديولوجيا في الأساس تظهر في الوعي العفوي للبشر نتيجة الممارسة اليومية لحياتهم وعلاقاتهم وأن هذه الأيديولوجيا تخفي هذا التناقض وبالتالي تعمل على إعادة إنتاجه . أي إعادة إنتاج العلاقات الإجتماعية . (٣١)

ورغم أن الأيديولوجيا تمثل الجوهر بل تعمل على إخفائه فهي ليست وهم لا أساس اجتماعي له كما هو واضح من الأمثلة السابقة . وبالتالي فإننا عندما نجد أن الذين يعيشون تلك العلاقات الاقتصادية يتمسكون بهذه الأفكار الأيديولوجية فإن علينا أن نعرف أن السبب في ذلك هو أن ما يظهر لهم في الواقع هو مستوى الظواهر وليس الجوهر . (٢٢)

ولذا كانت الأيديولوجيا هي إنعكاس مشوه في الوعي ناتج من وجود مستويين الحقيقة وأن مستوى الظواهر هو الذي ينعكس في الوعي ويؤدي إلى ظهور الأفكار الأيديولوجية فإن ذلك يعني أمرين :

- أن الأيديولوجيا تظهر بشكل عكسي .

- أن الأيديولوجيا ليست من إنتاج طبقة معينة .

ويقترب على ذلك أن الأيديولوجيا ليست نتيجة عملية تأمر تقوم بها طبقة معينة عن وعي لتحقيق سيطرتها أو لضمان إستمرار تلك السيطرة . إذ أن التعرض للظواهر التي تؤدي إلى تشويه الوعي هو من نصيب كافة الطبقات سواء المستغلة أو المستغلة ، إلا أن هذا الوعي الزائف يحقق مصلحة الطبقات المستغلة إذ يؤدي إلى إعادة إنتاج نفس العلاقات التي تضمن إستمرار الإستغلال . (٢٣)

فالأيديولوجيا إذن تستمد معناها وأهميتها من الدور الذي تقوم به وليس من الطبقة التي تنتجها . فهي نوع من الوعي الزائف ينتجه مجتمع على أساس من نمط إنتاج معين ولا تنتج طبقة محددة ولكنه يخدم طبقة معينة هي الطبقة المستغلة . (٢٤)

وعلى هذا فإن تفسير قول ماركس أن الأفكار السائدة في كل حقبة هي أفكار الطبقة السائدة هو أنها في الأساس تعبر عن مصالح الطبقة

السائد ولا يشترط أن تكون من إنتاجها إلا أن هذا التفسير لا يمنع من وجود تفسيراً آخر مكمل له وهو أن الإنتاج الفكرى فى ظل النظام الرأسمالى شأنه شأن أى إنتاج آخر تحت سيطرة الطبقة المستظه ، وبالتالي فإن الفكر الذى يعبر عن مصالحها هو الفكر الذى يتاح له فرصة أوسع للإنتشار والذيع وبالتالى السيطرة فى وقت تكون فيه الطبقات المستقلة فاقدة لفرص الإنتاج الفكرى ، الذى أصبح يتم إنتاجه من خلال مؤسسات لأنها جُرِدت من الأدوات المادية لإنتاجه .

إن خاصية الأيديولوجيا ، بالفهم السابق لطبقة إجتماعية تتحدد حسب وضع هذه الطبقة فى المجتمع ، وحسب المصلحة الطبقيه الناتجة عنه فقبل الإشتراكية لم تكن هناك طبقة إجتماعية ما تستطيع - فى صعودها - أن تحقق رسالتها التاريخيه ، أى التفسير الثورى للعلاقات الإجتماعيه ، إلا إذا إمتلكت معرفه حقيقيه دقيقه - بدرجة ما - بالواقع الإجتماعى . فمثلاً البرجوازيه الفرنسيه فى القرن الثامن عشر ، خلقت أيديولوجيه كانت تقدم تصوراً دقيقاً فى كثير من النواحي ، للواقع ، وبذلك إستطاعت أن تضع الأساس النظرى للثوره البرجوازيه .

وفى أيديولوجية البرجوازيه الصاعده ، تظهر مصلحتها الطبقيه الخاصه وكأنها مصلحه المجتمع كله ، ويظهر تحقيق أهدافها الطبقيه ، كانه تحقيق للمصلحه العامه لكل الطبقات والفئات المضطهده : « فى الواقع ، كل طبقه جديده تحل محل الطبقة التى كانت تسيطر قبليها ، تضطر ، ولولكى تصل إلى أهدافها فقط ، أن تصور مصلحتها كأنها المصلحه المشتركه لكل أعضاء المجتمع » (٢٥) .

وبفهم ما تسيطر الطبقة المستقلة .. وتصبح عائقاً فى وجه التطور

الإجتماعى الواسع ، بقدر ما تستخدم أيديولوجيتها فى الحفاظ على سيطرتها - وفى محاربة أيديولوجيا الطبقات المقهورة والمستغلة التى تتطور - ولدى نشر فكرة أبدية العلاقات القائمة وخلوها . وتصبح أيديولوجية هذه الطبقة عقبه فى وجه التطور الإجتماعى . وقد كان ماركس يوضح بخصوص الأيديولوجية : « أنها من الآن قصاعداً ، لم تعد صحة هذا المبدأ أو ذاك مهمه ، بل ما إذا كان صداه حسناً أو سيئاً ، ساراً أم لا بالنسبة للبوايس ؟ مفيداً أم ضاراً لرأس المال » (٣٦) .

من خلال ما سبق ، يتضح لنا أن ماركس وإنجلز قد إستعملوا فى العديد من مؤلفاتهم ، مفهوم الأيديولوجيا للدلالة على التعبير الخاطيء المشوه للواقع الإجتماعى ، بمعنى النظره المثاليه لهذه الأيديولوجيا . صحيح أن مؤسس الماركسيه ، إعتبر النظره المثاليه للتاريخ كأيديولوجيا ونافذاً ضد الأيديولوجيا البرجوازيه ، إلا أنها لم يقف ضد الموقف الطبقيه فى علم المجتمع بشكل عام . إن ذلك الترابط التاريخى وبالإعتماد على الرؤيا المستخلصة منه حول الإنتصار الحالى للطبقة العامله فى العديد من البلدان الرأسماليه ، كان أساس النقد الذى مارسه ماركس وإنجلز للأيديولوجيا ، نقد للأعلميه وفقدان أن موضوعية الأيديولوجيا البرجوازيه ، التى تشكل « وعياً خاطئاً » . وقد وصف مؤسس الماركسيه هذه الأيديولوجيا كطريقه ، تقدم من خلالها الأيديولوجيا البرجوازيه المتصنعه والمربيه مصالحها الخاصة كمصالح عامه ، (٣٧) وهنا لا بد من القول فى هذا المجال بأن تطويل جوهر الوعى الخاطيء والأيديولوجيا الخاطئه وشروط نشوئها وإخفائها ، الذى قام به مؤسس الماركسيه لا يزال حتى اليوم أيضاً له أهميته فى تعريه مختلف النظريات البرجوازيه اللاعلميه .

لقد نظر ماركس وإنجلز إلى أفكار المجتمع من خلال إشتراطها

بالواقع المادى كما حدا أهمية الأفكار بالإرتباط مع دورها فى الصراع الطبقي ، وهكذا كتب ماركس فى مقدمة كتابه : « نقد الإقتصاد السياسى » ما يلى : مع تغيير الأساس الإقتصادى تتغير جميع البنى القوييه أما بصورة بطئية أو سريعة . وعند النظر إلى مثل هذه التغيرات يتوجب على الإنسان التفريق دائماً بين التحول المادى والطبقى الطبيعي ضمن شروط الإنتاج الإقتصادية المثبتة وبين التحولات الحقوييه والسياسييه والفنييه والفلسفييه أى باختصار الأشكال الأيديولوجييه التى يعى الناس من خلالها هذا الصراع ويحركوه (٢٨) .

وفى كتاب « أوليج قورباخ ونهاية الفلسفه الكلاسيكيه الألمانيه » وفى الرسائل حول الماديه التاريخييه والأعمال الأخرى ، إعتبر إنجلز النظرات السياسييه والحقوييه والفلسفييه والنيثييه إيديولوجييه ، لكون أن يكون فى ذهنه ، بأى حال من الأحوال إعطاء هذا التعبير سمه سلبيه . ولما كان الأمر كذلك أيضاً ، بالنسبه لماركس فقد كانت الأيديولوجييه بالنسبه إليه حلقه ضروريه فى التطور التاريخى للوعى المجتمعى والمعرفه المجتمعيه . إن الأيديولوجييه حتميّه تاريخيّه وذلك من خلال المستوى الذى وصل إليه المجتمع فى الإنتاج والعلم والثقافه (٢٩) . يعنى أن لكل نمط إنتاج قائم على التناقض نوع خاص من الوعى الأيديولوجي يتلائم معه . كما أكد ماركس وإنجلز أيضاً على الجوهر الطبقي للأيديولوجييه فى المجتمع المنقسم إلى طبقات متناقضه .

وفى هذا المجال كتب إنجلز يقول : إن العصور الوسطى لم تعرف سوى شكلاً واحداً للأيديولوجييه : الدين واللاهوت . ولكن عندما تطورت البرجوازيه فى القرن السادس عشر وأصبحت قويه بالقدر الذى إستطاعت

معه أن يكون لها أيديولوجيتها الخاصة بها والمتطابقة مع وجهة نظرها الطبقية ، قامت بثورتها الكبرى والنهائية ، الثورة الفرنسية ، مستعينة بالأفكار الحقوقيه والسياسيه فقط . مهمته بالدين بالقدر الذي يحقق مصالحها (٤٠) .

هنا كل ما سبق ، نقول أنه من الخطأ الاعتقاد بأن ماركس وإنجلز قد وصفوا الأيديولوجيا باستمرار على نفس المستوى مع الوعي الخاطئ (٤١) . بل لقد رأى مؤسس الماركسيه فى التطورات « الأيديولوجية » القديمة عناصر من الحقيقة الموضوعيه . وحتى ولو لم يصف ماركس وإنجلز النظرة الديالكتيكيه - الماديه للعالم كأيديولوجيا ، فإنهما قاما فعلاً بالتفسير العلمى للنظرات الفلسفيه والإقتصاديه والسياسيه والحقوقيه والخليقيه التى تعكس المصالح الأساسيه للطبقة العامله .

وفى نهاية هذا العرض عن مفهوم الأيديولوجيا عند كل من ماركس وإنجلز ، يجدر بنا الإحاطه بآليات إنتاج الأيديولوجيا لإخفاء التناقضات سواء بوعى أو بدون وعى للمحافظة فى النتيجة النهائية على النظام القائم . وستشير فى الفقرات التاليه إلى الآليات الأساسيه التى تظهر فى كتابات ماركس ، والتى تظهر بشكل أساسى فى كتاباته عن نظريات فائض القيمة (٤٢) :

(أ) إنكار وجود التناقض ،

ينقد ماركس البرورين ومن يسميهم الإقتصاديين المبتلين لأنهم يحاولون إخفاء حقيقة أبسط العلاقات الإقتصاديه قائمه على التناقض ، والتعصك بفكرة الوحده فى مقابل فكرة التناقض . ما يودى إلى ستر التناقض لمصالح الطبقات المستغلة ، أى خلق أفكار أيديولوجيه .

أبداً سوء فهم التناقضات :

هذه الآلية تقوم على الاعتراف بوجود التناقضات ولكن عرضها بشكل يخفى طبيعتها وبالتالي يقضى إلى إنكار إمكانية حلها ، ويعتبر ماركس « سيسمدي » مثلاً حل ذلك . فهو على وعى بتناقضات النظام الرأسمالي وينتقدنا بشده ولكنه لا يفهم طبيعتها وبالتالي لا يفهم كيف يحلها ، كما يقول نفس الشيء عن بعض نقاد «ريكاردو» اليساريين إذ يقول أنه « بقدر ما هو ضئيل فهم ريكاردو للوحده بين رأس المال والعمل في نظامه ، فإن فهمهم (النقاد) للتناقضات التي يصفونها أيضاً ضئيل .

لما وضع التناقضات فهم غير موضحها :

وهذه الآلية قائمه على الخلط بين ظاهرة التناقض وجوهره ، ويضرب ماركس مثلاً بذلك « واغنستون » الذي يعتبر أن شكل الرأسمالية يمكن قى وجود إنتاج الآلات والمنتجات الكماليه والعلوم الطبيعیه والفن ... إلخ وبالتالي يتصور أن التخلص من ثمار النظام الرأسمالي هو الطريق لحل تناقضاته وهو ما يعنى في الحقيقة عدم القدره على التفريق بين أدوات الإنتاج والطريقه التي يستخدم بها ، وبالتالي توجيه الهجوم إلى الآلات بدلاً من توجيهه إلى علاقات الإنتاج .

لما تطويع التناقضات :

وهذه الآلية تقوم على وعى التناقضات مع محاوله إحتوائها والتخفيف من أشكالها العدائيه بفرض المحافظه - في نهاية الأمر - على إستمرار نفس النظام الإجتماعي القائم على التناقضات ، ويعتبر ماركس الإشتراكيه الديمقراطيه تمبيراً عن هذا النوع من الآليات .

وفي ختام هذا العرض نوجز فهم ماركس للأوليويوجيا ، بأنه قائم على

أساس أنها أفكار تعبر عن نوع معين من الوعي الزائف وتنتج من الممارسة المحدودة للحياة المادية الناتجة من المجتمع الطبقي الذي نشأ تاريخياً على أساس تقسيم معين للعمل . وأن هذا الوعي الزائف في المجتمع الرأسمالي ينتج من ظهور العلاقات الاجتماعية في مجال التداول والتبادل في السوق بشكل يقضي جزمها في مجال علاقات الإنتاج ، فهو وعي موضوعي ولكنه زائف لدى أفراد المجتمع بصرف النظر عن وضعهم الطبقي ويؤدي إلى طاعة مصالح الطبقة المستغلة . ويرى ماركس أن دور العلم هو كشف التشويه الأيديولوجي ، وليس القضاء عليه ، لأن القضاء عليه يقتضي تغيير الواقع ، كما يقول فإن الإنسان لا يستطيع أن يحل في فكرة التناقضات التي لا يمكن حلها في الواقع ، ويحتمل أيضاً اكتشافاته في مجالات الفلسفة والاقتصاد ونظريته في التاريخ علماً بكشف التناقضات في المجتمع الرأسمالي ، وأنه يمين بناء على هذا العلم العمل على القضاء على المجتمع الطبقي . وبالتالي القضاء على التناقضات التي تؤدي إلى ظهور الأيديولوجيا ، وهكذا تكون نهاية الأيديولوجيا .

لقد حاولنا في العرض السابق الإحاطة قدر الإمكان بالاطروحات الأساسية لكل من ماركس وإنجلز حول « الأيديولوجيا » وكما سبق التنويه فإن الفكر الماركسي لا ينتظر إلى الأيديولوجيا فطره واحده ، لذا حاولنا عرض أفكار مؤسس الماركسية ، ثم بعد ذلك نتناول بالعرض أفكار « لينين » التي تختلف بنورها عن فهم ماركس للأيديولوجيا ، ويعود ذلك إلى طبيعة الظرف الموضوعي والتاريخي الذي عاش فيه « لينين » كمؤسس للنواة الاشتراكية العلمية ، وفيما يلي سنتعرف على أهم أفكار لينين حول الأيديولوجيا ونقاط الاتفاق والخلاف مع مؤسس الماركسية .

*** لينين ... والأيديولوجيا :**

لا يعد « لينين » مفكراً ماركسياً فقط ، ولا منظوراً للماركسية ، بل أن الأهمية العظمى التي إحتلتها « لينين » هي كونه أول من أختبر الأفكار

الماركسية في الواقع المعلى وأول مؤسس للدولة الاشتراكية ، التي طبق فيها مجمل الأفكار التي يشر بها ماركس وإنجلز . ومن هنا أيضاً فإن لينين « يعد مناضلاً ، وثورياً ، وممارساً للنظرية الماركسية ، ومن هنا ، فإن إعتناق الماركسية لا يأتي فقط من الإيمان بأفكار ماركس وإنجلز ، بل يجب الإيمان بأفكار « لينين » أيضاً .

لقد كان مفهوم الأيديولوجيا عند لينين مناقض لمفهوم ماركس . لأن ماركس أعطى مفهوم الأيديولوجيا معنى معرقياً سلبياً ، في حين اعتبر لينين الأيديولوجيا هي : مجموع أشكال المعرفة والنظريات التي تنتجها طبقة معينة للتعبير عن مصالحها ، وبالتالي فكما أن هناك أيديولوجية تخص الطبقة البرجوازية ، فإن هناك أيضاً أيديولوجيا تخص الطبقة العاملة - الضفيلة - (٤٢) . ومن هنا إرتبطت الأيديولوجيا بالطبقة بصرف النظر عن تقييها المعرفي ، بل أن التقييم المعرفي يتوقف على الطبقة الحاملة للأيديولوجيا ، وذلك فقد المفهوم معناه النقدي عند ماركس ، وأصبح من الممكن التحدث عن أيديولوجيا علمية وأخرى غير علمية ، يعد أن كان العلم تقيض الأيديولوجيا عند ماركس ، بل وأرجح سؤال هام وجوهري هو : هل الأيديولوجيا البرجوازية علمية في مرحلة صعود البرجوازية باعتبارها الطبقة المعبرة في ذلك الوقت من التطور التاريخي ؟ وأصبحت الأيديولوجيا مساوية للوعي الطبقي الذي يعتبره لينين جزءاً من البناء القوي القائم على القاعده الإقتصادية . إلا أن لينين يرى أن الوعي الطبقي قد لا يصل إلى الأيديولوجيا التي تعبّر عن مصالح الطبقة ، ويتعين أن تحقق الأيديولوجيا العلمية - أي التي تعبّر عن وهي الطبقة الحقيقية لمصالحها التاريخيه ، ومن خارجها إذ أنها نتاج للفكرين الذين ينشأون خارج الطبقة ، وكل ذلك بالطبع بالنسبة للطبقة العاملة بإعتبار أن مهمتها الثورية هي تحقيق الثورة الاشتراكية . إن لينين يرى أن الأيديولوجيا جزء من البناء القوي الذي هو نتاج البناء التحتي ، ولا يمكن أن يتم تغيير في

البناء التحتى إلا بتغيير المجتمع ككل . أى أنه لا يوجد تأثير للبناء القوى على البناء التحتى (٤٤) .

وبذلك أفقد لينين مفهوم الأيديولوجيا معناه ودوره فى مفهوم ماركس ، ومنذ ذلك الوقت زاد القموض والتداخل بين الأيديولوجيا والعديد من مجالات المعرفة والمفاهيم مثل : الفلسفة والفهم الشائع ، والوعى الطبقي والوعى الحقيقى والوعى الزائف والبناء القوى ، ونشأ الخلاف فى نشأتها ومعناها ومكوناتها ودورها وعلاقتها بالعلم ومستقبلها . فمثلاً على أساس مفهوم ماركس للأيديولوجيا فإنها تنتهى بنهاية المجتمع الطبقي . أما على أساس مفهوم لينين فهي باقية للأبد . وما الصراع الذى إحتدم فى الستينات حول مقوله « نهاية الأيديولوجيا » ورفض الماركسيون لفكرة نهاية الأيديولوجيا إلا أنهم يستخدمون المفهوم اللينينى ، أما إذا إستخدموا مفهوم ماركس لكانوا أول المؤكدين لنهاية الأيديولوجيا بتحقيق المجتمع اللابقي . لكن كيفية تحقيق المجتمع اللابقي تستلزم النضال الأيديولوجى ، لأن علم الإجتماع البرجوازى حينما طرح مقوله « نهاية الأيديولوجيا » (٤٥) كان يقصد عقم الفهم الماركسى لها وعدم أهميتها وجلوها . وقد كتب لينين : « لا يجوز للإشتراكية العلمية أن تنسى هدفنا النهائى ولا للبقية واحده ، بل يجب بإستمرار أن تتشر الأيديولوجيا البروليتارية ، علم الإشتراكية العلمية ، أى الماركسية وحمايتها من التشويه وتطوورها ، ويجب علينا النضال لئلا تكل ضد الأيديولوجيا البرجوازية مهما إستطاعت تغليف نفسها بأثواب حديثه براقه » . (٤٦) لقد كان لينين هو الذى أدخل إلى العلم تعبير الأيديولوجيا العلمية .

إذن الأيديولوجيا العلمية من وجهة الماركسية : هى وعى مجتمعى معين أو وعى طبقي أو فئة إجتماعيه معينه ، محدد من خلال الشروط الماديه لوجودها ، ويعكس

الاجتماعات والمبادئ والأهداف الأساسية لنشاطها العلمي ويمكن القول أن مثل هذا الفهم اليتيم للأيديولوجية بالمعنى السابق ، وساعد على توضيح نوعية هذه الظواهر المجتمعية دون فصلها عن الأشكال النظرية الأخرى للوعي المجتمعي ودون إعتبارها مرادفة لها .

* لوكاتش ... والأيديولوجيا :

وبعد إنتصار أول ثوره اشتراكية في العالم بـخمسة سنوات تقريباً أصدر الماركسي المجري « جورج لوكاتش G. Lukacs » في عام ١٩٢٢ دراسة الهامة « التاريخ والوعي الطبقي History & class Consciousness » والذي أكد فيها أن : الأيديولوجيا هي الوعي الطبقي . وأن الوعي الطبقي نتاج البناء اللغوي ومساو له ، وعلى ذلك فإن لكل طبقة إجتماعية أيديولوجيتها وهو في هذا ينتمي إلى خط لينين ، إلا أنه أعطى للوعي الطبقي أو الأيديولوجيا دوراً في التأثير على القاعده الإقتصادية ، أي وقص إعتبارها نتاجاً جانبياً غير مؤثر في القاعده ، ويرجع ذلك إلى مساواتها بالوعي الطبقي والنظره الشاملة للعالم والسياسه .

كما أن الوعي الطبقي غير الوعي المحتمل ، وأن الوعي الحقيقي هو الذي يعبر عن الوزن التاريخي للطبقة . وبالتسببه للطبقة العامله فإن الماركسيه هي التعبير عن الوعي الحقيقي للطبقة ، ويرى أيضاً أن من الممكن ألا تصل الطبقة إلى الوعي الحقيقي ، وبالتالي لا تتمكن من تحقيق دورها التاريخي . (٤٧) من ذلك نستخلص أن لوكاتش يرفض الحتميه التاريخيه . ويضرب لذلك مثلاً الصراع في المجتمع العبودي الذي أدى إلى نهاية كل من طبقة العبيد ، والساده ، أي نهاية طرقى التناقض الرئيسين . وبذلك فهو يختلف عن تفسير « لينين » وفي نفس الوقت فإن إيمان لوكاتش بمفهوم وثنية السلعه الماركسي ومفهوم التشويه الذي إبتدعه على أساس من فكر ماركس جعله يؤكد أن المحتوى المعرفي للمعرفه في المجتمع الطبقي

مشوه شائه في ذلك شأن ماركس ، إلا أنه إعتبر أن التشويه يشمل العلوم الطبيعية والاجتماعية ، فليس هناك أى مبرر نظري لإستثناء العلوم الطبيعية ، وهو ما يجعله يصل إلى أن نهاية المجتمع الطبقي هي بداية ظهور العلم الحقيقي ، أى المعرفة الحقيقية للعالم والحياء (٤٨) . ومن خلال ما سبق يتضح لنا أن مفهوم الأيديولوجيا عند لوكاتش يحتوى ويتضمن أصول ماركسية وأصول لينينية . وبذلك فإن لوكاتش يعد مفكراً ماركسياً لينينياً .

* التطوير جرامشى ... والأيديولوجيا :

وفي ظل توجه وسيادة الماركسية اللينينية الستالينية في الحركة الشيوعية العالمية في مطلع الثلاثينات من هذا القرن ، جاء « جرامشى » الماركسى الإيطالى ومؤسس الحزب الشيوعى الإيطالى ، ليقدّم مفهومه عن الأيديولوجيا ، برفضه لها باعتبارها وعياً زائفاً أو تشويهاً للواقع الاجتماعى ، ومن هنا فهو ينضم إلى الإطار العام لمفهوم « لينين » عن الأيديولوجيا ، ، وفيما عدا ذلك فإنه يختلف مع كل من لينين وماركس ولوكاتش . ويتبادر إلى الذهن فوراً سؤال ملح . ما هي الأيديولوجيا من وجهة نظر جرامشى ؟ أنها تساوى الفلسفة والنظرة الكونية الشاملة ، وتساوى السياسة ، أى مهملة الأفكار التى تحرك مجتمعاً ما أو تكون أساساً لوجوده وحركته ، وهى لا تشمل فقط النظريات والأفكار العامة ، بل تشمل كذلك كل أنساق القيم والمعتقدات (٤٩) .

إن جرامشى ينطلق من قول ماركس أن الناس تكتسب وعيها بمعاشها التاريخي على الأرضية الأيديولوجية للبناء العلوى ، ولكنه يفسر هذا القول بشكل مختلف عن الجميع بما فيهم فى ذلك فهم ماركس للأيديولوجيا . ففي حين يعتبر ماركس الأيديولوجيا وعياً زائفاً ، فإن جرامشى يعتبر أن لها وجوداً موضوعياً مثل الإقتصاد وتعبر عن وجودها فى مؤسسات وأجهزة

مختلفة يتم الصراع على أرضيتها . ويتضح من هذا الفهم أن معنى الوعى الزائف غير واضح لديه إذ أنه لا يفرق بين الوجود الموضوعى والحقيقى كما يفعل ماركس . كما يرفض فكرة كل من « لينين » و « لوكاتش » بأن الأيديولوجيا هى الوعى الطبقي ، ولوجاء من خارج الطبقة ويرى أن الوعى يتم على أرضية الأيديولوجيا الموجوده بشكل مادى فى أجهزة ومؤسسات (٥٠) .

إن جرامشى قد أعطى الأيديولوجيا والبناء العلوى إستقلالية وقدره على التأثير على البناء التحتى ، مثله فى ذلك مثل « كارل كورس » و « لوكاتش » إلا أنه تعداهما إلى القول بأن الأيديولوجيا ليست تعبيراً عن النظام الإقتصادى ، ومن هنا ميزها عن البناء العلوى بفهم ماركس ، ووصل إلى أن الأيديولوجيا ليست طبقية . فقد إعتبر جرامش الأيديولوجيا بناء مكوناً من العديد من العناصر المتناسقة المشدوده بعضها إلى بعض فى وحدة بنيائية واحدة تتمحور حول عنصر أيديولوجى طبقى ، هو العنصر الأساسى الطبقي الذى لا تقدمه سوى طبقه أساسيه فى المجتمع الطبقي . أى طبقه تكون أحد طرفى الصراع الطبقي الأساسى فى المجتمع . أما باقى العناصر الأيديولوجية فليست فى الأصل ذات طبيعه طبقية . والعناصر الأيديولوجية الأخرى المكونه للأيديولوجيا التى سبق القول بأنها ليست فى ذاتها ذات طبيعه طبقية يمكن ألا يكون لها علاقة بالوضع الطبقي وعلى ذلك تدخل فى أكثر من أيديولوجيه كما هى ، أو تكون أحد للتعبيرات الطبقيه فى أيديولوجية أخرى ، ويجرى الصراع لضعها إلى المحور الأيديولوجى الآخر بأساليب مختلفة منها تغيير محتواها . وبالتالى فإن الأيديولوجيا فى المجتمع الطبقي هى أيديولوجيه مجتمع وليست أيديولوجيا طبقه . من حيث بنائها وإن كانت تتمحور حول محور أيديولوجى تقدمه الطبقة المعنيه . وعلى ذلك ليس هناك أيديولوجيا برويتاربه نقيه وأخرى برجوازيه نقيه . والصراع

الأيديولوجى هو عملية تحليل أو تفكيك وإعادة تركيب للمتناصرا الأيديولوجية حول عنصر
أيديولوجى أساسى ذى طبيعة طبقية ، بمعنى أن هدف الصراع ليس القضاء على
أيديولوجية طبقية وإحلال أيديولوجية طبقية أخرى محلها ، ولكنه تفكيك وإعادة
تركيب (٥١) .

إن الصراع الأيديولوجى يجرى فى المجال الفكرى والسياسى والقياسى
والأخلاقي من خلال الأجهزة الأيديولوجية . وبالتالي يمكن أن تتحقق
السيطرة الأيديولوجية المعبرة عن المرحلة التاريخية الجديدة قبل الوصول إلى
السلطة ، بل ويساعد ذلك على الوصول إلى السلطة لأن الأيديولوجيا ليست
أيديولوجية طبقية تفرضها بالقوة عن طريق إستخدام أجهزة الدولة . وهنا
نجد أن جرامش يختلف عن « لينين » و « لوكاتش » اللذين يعتبران أن
السيطرة الأيديولوجية تتم بعد الوصول إلى السلطة لأن الأيديولوجيا
السائدة تعبر عن الطبقة التى فى السلطة . وإذا دققنا النظر فى فكرة
التحليل والتركيب الأيديولوجيين نصل إلى أن الأيديولوجيا مكون ضرورى
للمجتمع . ولا تنتهى بنهاية المجتمع الطبقي كما يرى « ماركس » وهذا
يتمشى مع موقف « جرامش » الذى يرفض إعتبار الأيديولوجيا وعياً زائفاً .
كما أن العلم يعتبر أحد مكوناتها وليس نقيضها كما هو الحال عند ماركس
(٥٢) .

فى خلال ما سبق ، يتضح لنا أن تفكير « جرامش » يتفق مع «
لوكاتش » حيث لا ينتقل إلى الماركسية باعتبارها علماً ، وإنما يعتبرها تعبير
عن الوعي الأيديولوجى للطبقة العاملة فى أرقى صورها ، وأن مصداقيتها
ناבעه من تعبيرها الصحيح عن الوعي ، وليس لأنها علم مثل العلوم الطبيعية
أو تستند مصداقيتها من إثبات تناسقها أو إتفاقها مع العلوم الطبيعية كما
حاول إنجلز أن يثبت ذلك . أن جرامش يعتبر أن الأيديولوجيا تنبع من

المجتمع ومحدورها الطبقي يتبع من الطبقة اعني ، وهو في ذلك لا يتفق مع ايتين الذي يرى أن الوعي الطبقي الأيديولوجي الصحيح ينشأ خارج الطبقة ويحقن داخلها ، ويرجع ذلك كما هو واضح إلى مفهوم جرائمش للأيديولوجيا التي يساورها بالنظر الكوني الشامل ، والتي قد تكون في مرحلة تلقائية وغير محدودة غير واضحة وغير متماسكة (٥٢) .

وختاماً يمكن القول أن « أنطونيو جرامش » لم يقدم فقط مفهوماً للأيديولوجيا ، بل قدم نظرية ، أو مشروع نظرية للأيديولوجيا ، كما نستطيع أن نرى الكثير من أفكار « لويس التوسير » في شكل جيني عند « جرامش » مثل النظر البنائية للأيديولوجيا والأجهزة الأيديولوجية ، ولقد تأثر « جرامش » العديد من الماركسيين الجدد الذين ظهروا في الستينات والسبعينات من هذا القرن .

* لويس التوسير... والأجهزة لوجيا ،

يرى « التوسير » أن الأيديولوجيا لا تعبر عن العلاقة بين الناس وظروف وجودهم الإجتماعي ، ولكنها تعبر عن الطريقة التي يعيشون بها ، وبالتالي لا يشترط أن يكون التعبير صحيحاً أو زائفاً أو مشوهاً ، ولكنه خليط من كل ذلك ، وأن لها - الأيديولوجيا - وجوداً مادياً وتتجسد في مؤسسات وأجهزة أسماها أجهزة الدولة الأيديولوجية (٥٤) . غير أن هذه التسمية لا تعني أن هذه المؤسسات تابعة للدولة بشكل مباشر وصريح ، وأن الأفراد يعيشون الأيديولوجيا من خلال هذه الأجهزة فهي تعاش من قبل الأفراد وتشكلهم أكثر من أن توعي . إنها تسق بتأني متسق يستمد كل جزء منه معناه من خلال وجوده كجزء في النسق الأيديولوجي .

هنا هنا يضع « التوسير » تعريفاً محدداً للأيديولوجيا « الأيديولوجيا هي منظومة لها منطقها الخاص بها) من التصورات (كالصور والأفكار والمفاهيم تبعاً لكل

حاله على هذه) ويتمتع بوجود دور تاريخيين داخل مجتمع ما بدون الدخول في
مملكة علاقات العلم بخاصية (تاريخه الأيديولوجي) يمكن القول أن الأيديولوجيا
كجمله من التصورات تتميز من العلم من حيث أن دورها السياسي والاجتماعي غالب
على دورها النظري. (ووظيفتها المعرفية) (٥٥) .

ويقسم « التوسير » الأيديولوجيا بقاء على ما سبق إلى أيديولوجيا
عامة وثانية خاصة ، ويرى أن لها دورين في المجتمع « الدور الأول : والذي
تقوم به الأيديولوجيا العامة وهو تحقيق وضمان تماسك المجتمع من خلال
تشكيل الأفراد عبر المؤسسات الأيديولوجية ، وذلك فهي كالأسمنت الذي
يتسرب إلى كافة أجزاء البناء الاجتماعي ويحقق تماسكه ، وبالتالي فإن
الأيديولوجيا العامة لا بد أن توجد في كل المجتمعات سواء طبقية أو غير
طبقية . وهنا يختلف التوسير في هذا المرح عن ماركس . أما الدور الثاني :
فهو خاص بالأيديولوجيا ضمن إطار المجتمع الطبقي وضمن إطار
الأيديولوجيا العامة ، وهو التعبير عن الانقسام الطبقي والعمل على
إستمرار سيطرة الطبقة السائدة ، وهذه الأيديولوجيا الخاصة تتغير
حسب المرحلة التاريخية (٥٦) .

كما أن « التوسير » يؤكد أن العلم نقيض الأيديولوجيا وأن المعرفة
تبدأ بالأيديولوجيا ، ويتمتع تخليصها منها وإحلال العلم محل
الأيديولوجيا ، وهو ما يسميه بالإنقطاع المعرفي وهو في ذلك يختلف مع
كل من « ماركس » و « جرامش » ، حيث يؤكد « التوسير » بأن هناك قارق
أساسي بين كتابات ماركس الشاب وماركس الناضج ، وهو ما يطلق عليه «
التوسير » بالإنقطاع المعرفي (٥٧) . ويرد على أساس منه مفهومه السابق
والخاص للأيديولوجيا ، والذي يدخل ضمن الإطار العام لمفهوم الأجيال
الماركسية التالية لماركس . فمن زاوية مفهوم ماركس لا يحل العلم محل

الأيديولوجيا ولكنه يكشفها فقط ، وأن تفسير الواقع هو الذى يقضى عليها .
ومن زاوية مفهوم « جرامش » فإن فكرة الإنقطاع المرفى تتناقض مع فكرة
التحليل والتركيب التى سبق الإشارة إليها فى تكوين الأيديولوجيا ومن
ضمتها العلم .

* كارل مانتهايم ... والأيديولوجيا :

لقد كان كارل مانتهايم أحد الممثلين البرجوازيين الليبراليين البارزين
للسوسيولوجيا الغربية فى النصف الأول من القرن الحالى . ويعتبر تفسيره
للعنى الأيديولوجى حتى الآن هو التفسير السائد فى الغرب . وقد قام «
مانتهايم » بتفسير مسألة العلاقة المتبادلة بين الأيديولوجيا والمجتمع . وبين
الأيديولوجيا والعلم . من وجهة النظر البرجوازية - الليبرالية بصورة شاملة
(٥٨) . ومن هنا لا بد من معالجة مسألة الأيديولوجيا عند « مانتهايم » خارج
الإطار الماركسى ، على الرغم من إنه إمتعاز كثيراً من مفاهيم الماركسية
فى معالجته للأيديولوجيا .

العلم بالنسبة لمانتهايم موضوعى لأنه حياىى ويعيد عن العاطفة ، بينما
تبقى الأيديولوجيا لتحزيبها وطابعها الطبقي ذاتيه ومشوهم العلم الحقيقى
حول الواقع . على الرغم من حقيقة نقد بعض مقولات وإستنتاجات «
مانتهايم » وتوجيه الإنتقادات الشديدة لها ، إلا أن مفهومه حول
الأيديولوجيا بقى بصورة عامة مقبولاً لدى علماء الإجتماع البرجوازيين . بل
لقد أصبح أساساً لنشوء العديد من النظريات البرجوازية الحديثة (٥٩) .
على أى حال لا شك فى أن الفلسفة والسوسيولوجيا المعاصرة تعتمد إلى
حد بعيد ، على مقولات « مانتهايم » لتبرير بعض الأفكار الجديدة . وكما
يقول عالم الإجتماع الأمريكى « لابلانومبارا » " J. La palombara " لم
يكن مجرد صلبه أن يتم عند مناقشة الأفكار التى جاء بها - بل وبليست -

وغيرهم من مؤسسي نظرية « التفريخ الأيديولوجي » مناقشة أفكار مانهائم حيث يتضح أن جميع أفكار هؤلاء موجودة سابقاً عند مانهائم « (٦٠) » .

إنها علم الاجتماع لدى مانهائم ، فقد بقي في إطار رده الفعل البرجوازي تجاه المفهوم الماركسي لنور الأيديولوجيا في المجتمع ، الذي أدعى تجاوز « ضيق » و « محدودية » النظرية الماركسية في معرفة الظواهر المجتمعية ، إلا أن مانهائم لم ينس أن يستعيد قليلاً من الماركسية . وكما كتب عالم الاجتماع الأمريكي « هوروفيتز » " L. Horovitz " تكمن إحدى الملامح المميزة لأعمال مانهائم في محاولته توضيح الموقع التاريخي الخاص بالمتقنين في المجتمع في الماضي والحاضر ، وإنه حاول أيضاً تبيان أن مبادئ « الاشتراكية العلمية » نفسها ما هي إلا نتاج الاتجاهات الفكرية مع حواجز أيديولوجية « (٦١) » . وتعالج سوسيولوجيا المعرفة ، حسب رأي مانهائم « الإرتباط الوظيفي بوجهة نظر أي مثقف لفئات إجتماعية مختلفة ، تقف في الواقع خلف وجهة النظر هذه ... » (٦٢) ويعترف « مانهائم » بأنه أخذ بمفهوم الحتمية الإجتماعية للوعي من ماركس (٦٣) . إلا أنه فسر هذه المقولة إستقداً إلى مفهوم النسبية المطلقة منتقياً في النتيجة إلى إستنتاجات غير علمية إطلاقاً .

وهي خلال مقولات مانهائم ، نجد إنه يفرق بين نوعين من الفكر الإجتماعي المشوه : الأيديولوجيا واليوتوبيا . تنقسم الأيديولوجيا ، في رأيه إلى تعبير أيديولوجي « إنقصالي إنعزالي » وآخر « جماعي » يأخذ الإنسان بالنوع الأول عندما تنتظر فئة إجتماعية معينة إلى « الأفكار » و « التصورات » المنيية للخصم على أنها تصورات تشوه الواقع بصورة واضحة هنا يمكن أن يشتمل الأمر على قائمه طويله من التشويه - بدءاً من الكذب

المقصود به إلى التحريف شبه الواعي ، وبدلاً من خداع الآخرين إلى خداع الذات . أما تغيير الأيديولوجية « الجماعية » فيتم إستعماله لوصف « الهيكل الفكري الجماعي الكامل » لفئة إجتماعية أو لمرحلة كاملة على أنها « مشوهة » أن جذور الإنفصالية الأيديولوجية ذات طبيعته ذاتية أو نفسية وتبدو الأيديولوجيا « الجماعية » حتمية ، بصورة موضوعية ، من خلال مجمل حياة العصر الإجتماعية والفكرية (٦٤) .

كما يرى « مانهايم » أن الأيديولوجيا تلأنم مصالح الفئات الإجتماعية المسيطره التي تتضمن المحافظة على الوضع القائم ، وبالتالي فهي تحمل طابعاً محافظاً . ومن وجهة نظر الحتمية الإجتماعية للوعي فهي أما أن تكون تابعة ، أو غير واقعية ، أي أنها لا تتطابق مع « النظام القائم المحدود » للأشياء . وتبدو الأيديولوجيا ضرورية أيضاً من خلال عوامل لم تكن قائمة في زمن نشوئها . أما النظريات الإجتماعية للفئات الإجتماعية المعارضة أو المضطربة فإن مانهايم يصفها على أنها يوتوبيا . فالليوتوبيا ثورية ، وهي تهدف إلى إزالة الوضع القائم ، إلا أنها أيضاً « معسدة وجوهرية » لأنها ترى في السلوك أساساً لمعامل لا يتضمنها الوجود المتحقق في نفس الوقت . (٦٥) وفي ذلك يقول مانهايم : « تكمن مسألة الفكر الإجتماعي الإنساني في أنه إما أن يكون محتتماً من خلال الواقع الإجتماعي الذي لم يعد يوجد ، حيث تتعامل مع الفكر الأيديولوجي - أو من خلال الواقع الإجتماعي الذي لم يعد يوجد بعد - حيث تتعامل مع الفكر الليوتوبى . أي أنه يتم في كل الحالات تشويه الواقع الحقيقي وتغييره » (٦٦) .

ولا بد من الاعتراف بأن بعض مقولات هذا العالم الإجتماعي الألماني ، هي مقولات صحيحة ، كما هو الحال بالنسبة لمقولة النظريات الإجتماعية ذات الطابع الملبى ، إلا أن مجمل فكره يبقى غير مقبول فالمناقشات والتحليلات التي قام بها تجاه إمكانيات المعرفة البشرية تشتمل على خطئين

أساسيين (٦٧) : الخطأ الأول : يكمن في كون مانهايم يرغب في توضيح الوظيفة الاجتماعية للأيديولوجيا والبيروقراطية دون تحليل الوظيفة الاجتماعية لتلك الفئات أو الطبقات الاجتماعية التي تعتق أنماط الفكر المتباينة . أنه يرغب في الكشف عن دينامية الأفكار وفي التطور التاريخي دون تطوير هذا المجتمع والطبقات التي تسعى نحو التقدم أو التأخر . ولما كان مانهايم يصف جميع « وجهات النظر » وجميع « التصورات » نوعاً تميز على أنها « إفراغ للواقع الحقيقي » فإنه يقضى بذلك بنفسه على مقولته الأساسية حول الحتمية التاريخية للعلم . فالمعرفة تصبح هكذا أو هي جميع الحالات معرفة « محرفة » أما الشيء الصحيح فهو حقيقة أن هناك مصالح لفئات وطبقات اجتماعية معينة تشكل في حقيقتها عاملاً لإفراغ المعرفة الصحيح للواقع . إن مانهايم يتوصل إلى النتيجة ، غير المثبتة ، بأن مصالح جميع الطبقات هي التي تحلم العلم وفي جميع الأزمان .

أما الخطأ الثاني : فيتعلق بمسألة الحقيقة . حيث يرى أنه لا توجد حقيقة موضوعية نسبية ، أنه يُنطلق في جميع مناقشاته من كون الحقيقة المطلقة فقط هي التي يمكن أن تكون حقيقة موضوعية ، وباعتبار أنه لا توجد أية طبقة أو فئة اجتماعية واحدة بإمكانها تمثيل الحقيقة المطلقة . فإنه لا يمكن بالتالي وجود الحقيقة الموضوعية . يميز هذا الموقف مجمل مناقشات مانهايم لمظاهر الضياء الفكري في المجتمع . وهو لا يبذل أي جهد من أجل مناقشة المحتوى الموضوعي (حتى وإن كان الأمر يتعلق بالحقيقة النسبية فقط) لمختلف « وجهات النظر » أو « التصورات » مقتصرأ على القول بأن هذا المحتوى يبدو إذاً بلئى من خلال وجهات النظر والتبيزات الأخرى ، مفرقاً « إن لا نهاية سينه لمعارف محرفة ، تنشأ ، إلى حد ما في نفس الوقت ، يكتسب مفهوم مانهايم طابعاً نسبياً متطرفاً .

والتي يتخلص مانهاييم من هذا الوضع ، فإنه يجعل من الحقيقة صفه ملحقه للموضوع ، إنه يدعى « بأن الجوهر الأساسي الذي يتشكل مع الزمن يكتسب حقيقته من خلال إستمراره ، وعندما يكون بالإمكان الإحاطه من خلال المناظر المختلفه قضيب » ، فإن هذا ذاته يشكل إحدى أوجه هذه الحقيقة (٦٨) . والحقيقة بالنسبه إلى مانهاييم موجوده في عملية العياء إلا أن مثل هذا التفسير يؤدي إلى مصاعب وتناقضات تجعل المواقع الأصلية لمانهاييم مرقوضه لتناقضها ، حيث تقود ، بصورة خاصه إلى مفهوم تعددي للحقيقة ، إن عملية التاريخ الواقعي ، تبدو بالنسبه لمانهاييم مطلقة وحقيقه ومتكامله (٦٩) . لكن كيف يمكن التوفيق بين تكامل ووحدة هذه العملية ، في هذه الحالة ، مع العديد من الحقائق ؟ ثم كيف يمكن التوفيق بين « فردية » التطور التاريخي مع نهج المعرفة التعددي ؟ هذا كما لا يمكن التخلي عن التسيبه في إطار هذه التسائلات ، وفي القهايه فإن التطور الطبيعي لمقولة « الحقيقة هي العملية التاريخيه ذاتها » يمكن أن يقود إلى الدفاع عن كل ما جرى ويجري في التاريخ البشري كله .

وهي وجهة نظر مانهاييم لا يجوز بحث الوعي المجتمعي من خلال مواقع طبقية واحده وذلك أنه يتم في هذه الحالة تكوين أيديولوجية تهوى كل الأخطاء ونقاط الضعف التي يشتمل عليها مثل هذا النوع من الوعي . لهذا نجد « مانهاييم » يقيم مقولته القائله بإستبدال « العقيدة الأيديولوجيه » بما يسمى بسوسيولوجيا المعرفة . يقول مانهاييم « من خلال النظرية البسيطة حول الأيديولوجيا ، تنشأ اليوم ، سوسيولوجية المعرفة ، التي تهدف بشكل رئيسي إلى تجاوز وجهات النظر الطبقية الضيقة . لا يشكل هذا تاريخاً فكرياً أيديولوجياً » بل تاريخاً أيديولوجياً اجتماعياً يتوجب عليه ، دون مراعاة التحزب ، البحث أينما كان ، وبصوره خاصه ، في العوامل المتعلقة بأي وضع اجتماعي قائم . إن التاريخ الفكري القائم على علم

الإجتماع ، سيطالب الإنسان المعاصر بإعادة النظر فى مجمل أحداث التاريخ من خلال مفهوم جديد (٧٠) .

لقد اعتقد مانهايم أن سوسيولوجيا المعرفة ، تلك ، على أقل تقدير ، مقابل « النظريات الأيديولوجية » بما فيها الماركسية ، ميزتين : فهي تقدم أولاً حلاً لمسألة نسبية المعرفة الإجتماعية ، كما أنها تنفى ثانياً التحليل المتحيز « الوحيد الجانب » وذلك إنطلاقاً من حقيقة أن ميثودولوجيتها تستند إلى مركب من التنبؤات المختلفة لوجهات النظر الطبقيه المختلفه (٧١) .

تبقى نقطة أخيرة هامة يطرحها « مانهايم » فى ثانياً مقولاته العامة حول « سوسيولوجيا المعرفة » تتعلق هذه المسألة بالدور الخاص بالمتقنين فى التوصل إلى المعرفة الحقيقيه للواقع الإجتماعى . فالمثقفون فى رأيهم فى المجتمع المعاصر ينحدرون عملياً من جميع الفئات وأن التعليم يربط بينهم بأسلوب جديد يرفعهم خارج الطبقات وصراعاتها ، وبالتالي فهم يعملون بحرية تون إرتباط بآية مصالح إقتصادية أوسياسيه أو غيرها . « إن التراث العلمى المشترك يؤكد على الإتجاه إلى نيز الخلافات الموروثة القنويه والمهنيه وفى إطار التملك ، بينما يتوحد المتطمعون الأفراد من خلال هذا العلم » (٧٢) . وهو يرى أن هذه الوحدة هى وحده تكاملية . « وكلما كانت الطبقات والفئات التى ينحدر منها المثقفون عبيده . كان مستوى التعليم الذى يربطهم أكثر تنوعاً ، ومتعدد الأقطاب ، ضمن إتجاههم الواحد » (٧٣) .

ولاشك أن عدم رغبة « مانهايم » فى رؤية الطبيعة الطبقيه للتعليم - الأمر الذى يعترف به العلماء البرجوازيون أنفسهم - يعده عن أرض الواقع ويوقعه فى الوهم . فحتى الآن لم يوجد فى تاريخ المجتمع أى علم إجتماعى بمعزل عن المصالح سواء للطبقات أو للمجتمع ككل . ولقد ولت إلى غير

رجعه خرافه حرية الجامعات والكليات (٧٤) . وأما فيما يتعلق بالإلتزام الطبقي للمثقف فأمامه إمكانيتان : فإما أن يدافع عن مواقع الطبقة التي نشأ فيها . وإما أن ينتقل إلى مواقع طبقة أخرى ويخدم مصالحها ، فالمثقفون لا يشكلون طبقة إجتماعيه متكامله لذاتها وبيداتها وهم كذلك ليسوا فوق الطبقات أو خارجها .

* هل الأيديولوجيا الماركسيه وعده زائف ؟

بعد هذا العرض لمفهوم الأيديولوجيا في الفكر الماركسي باتجاهاته العديدة ، والتي إن دلت على شيء فإنما تدل على أن الماركسيه ليست نوحه ، وليست عقيدة أرثوذكسيه ، جامده ، ولكنه فكر إنساني رحب يعتن باللياقه الفكرية التي تعبر عن حالة المجتمع ، وتضع تصوراً لمستقبله ، نقول بعد هذا الطواف الفكري يثور هنا سؤال أساسي وجوهري في أذهان خصوم الماركسيه والفكر الماركسي ، وسواء كانت دوافع السؤال أيديولوجيه ، أو إستقهاميه فإن الأمر لا يخلو من بواعث لا تحبذ الفكر التقصي عامة والماركسي خاصة . لأن السؤال بصياغته التي طرحناه ، يبدو وكأنه شباك نصبت للماركسيه لكي تقع فيها . والسؤال منطقي ومبرر ، سواء على الصعيد الأيديولوجي أو الإستقهامي . ولكننا منضطر هنا قبل الإجابة عن السؤال وتحليله من طرح أهم مقولات منظري (نظرية التقريغ الأيديولوجي) والمتابين بنهاية الأيديولوجيا ، لأنهم يطرحون مثل هذا السؤال وغيره ،

والمقولات الأساسية لهذه النظرية : إن منظري سقوط الأيديولوجيا يفرقون بين نوعين من المجتمعات ، الأول ويتشكل من المجتمعات ذات التطور الضعيف المتجه نحو التصنيع الحديث ، حيث « لازالت الحاجه قائمه للجدل السياسي التنظيمي أو للأيديولوجيا » (٧٥) والمجتمعات الصناعيه المتطورة ، حيث سيستمر الصراع الطبقي الديمقراطي دون أيديولوجيا

وبدون اعلام حمراء وبون مظاهرات الأول من مايو - أيار - (٧١) وتسيير
الفرع الأول حسب وجهة نظرهم بعدم الإستقرار العميق فى نظامها
الإقتصادى والسياسى ووجود صراعات طبقية وهزات إجتماعية وثورات
وتحولات لعدم تمكثها من حل قضاياها الإجتماعية الأساسية الأمر الذى
أدى إلى ظهور الأيديولوجيا فيها كنظام من التصورات والنظريات بهدف
تبرير مصالح الفئات والطبقات الإجتماعية ، وبالتالي فإن الأيديولوجيا هى
رمز لذاتية وديف للجهل والوعى الخاطىء - أما الصورة فى المجتمع
الصناعى - القريى طبعاً - فتتغير جنراً . فقد حلت جميع القضايا
الإجتماعية الأساسية من جميع الفئات الإجتماعية ، واختفت الآثار
السياسية لعدم المساواة الإقتصادية (٧٢) . وتخلصت للمشاكل الإجتماعية
إلى حدود مسائل الإدارة التنفيذية والتقنية والقيام بإصلاحات جزئية فى
البيئة الإجتماعية .

كما يذكر منظور (التفريغ الأيديولوجى) بأن الأيديولوجيات التى تملك
نظرة شاملة حول العالم وتعرض الناس نحو العمل الجماهيرى السياسى
قد حققت فى المرحلة الحالية من التطور فى تناقض مع متطلبات تنظيم
 وإدارة المجتمع العقلاني ومع مكوناته من جهة ومع متطلبات الشكل العام
للعلم والمعرفة . وبالتالي لم تعد الأيديولوجيا تقدر على تقديم فهم حقيقى لما
يجرى من إحداث فى العالم أو أنها لم تعد تشكل معرفه ملائمة أصلاً . لقد
إنتهى الإعتقاد بإمكانية تغيير العالم وفق مبادئ نظرية معينة . يقول
شيلزنجر Schlesinger : بأن : « العالم قد تجاوز الأيديولوجيات القديمة
وإنتهى إلى إستراتيجية إجتماعية أكثر مرونة وحيوية وفاعلية » (٧٨)
ويقول بل Bell : « لقد إنتهت هذه الأيديولوجيات اليوم ... وفقدت
الأيديولوجيات القديمة ... قدرتها على الإقناع » (٧٩) وحسب رأى شيلزنجر
فإن ذلك مدعاة للقول بأن هذه العملية هى « نهاية الحماس

هكذا تظهر رغبة مفكرى (الترويج الأيديولوجى) وغيرهم إنطلاقاً من المقولات والمبادئ الأساسية للوضع الجديد وعلم الاجتماع البرجوازي وفى تقديم وسائل أساسية للمعرفة وتغيير الواقع الاجتماعى ، إذ تمر عبر تركيبهم النظرى كنظام عامى صارم بعيد كل البعد عن (الذاتيه الأيديولوجيه) ، فهم يدعون بأن مجال عملهم يقتصر فقط على مجال ومهام إثبات ما هو قائم دون أن يتضمن عناصر قيميه أو أيديولوجيه .

هذه هى أهم المقولات لتلك النظرية والتي يدافع عنها إتجاهات عديده فى الغرب ، ونعود إلى السؤال الملح الذى يطرح نفسه بنفسه حيال الفهم الماركسى للأيديولوجيا : إذا كانت الماركسيه تعتبر كل أيديولوجيا بناءً فوقياً يعكس الواقع - الأمر الذى يجعل من هذا البناء الفوقى وعياً زائفاً حال إعتباره كعاطليه تاريخيه - فكيف تقيم الماركسيه مجموعة المبادئ الماركسيه نفسها؟ والتي تستخدمها الحركات الاجتماعيه والثوريه الأخذ بها أى كيف تقيم الأيديولوجيا الماركسيه ، بالاداءات التى يستخدمها حقائقيها وأحزابها السياسيه بمثابة أداة العمل الاجتماعى الوحيد والمجديه؟

وبداية نرد القول أنه لا أحمي مجهول أن المفكرين الماركسيين يرفضون عادة أن تسمى الماركسيه أيديولوجيا ، ويصررون على القول بأنها علم - كما أكد ذلك لينين - لكن هل تتوافق خصائص العلم ، بالمفهوم الحقيقى والمتعارف عليه للكلمه ، مع الطابع العقائدى ، التقليمى التضالى ، الإلتزامى الذى تتصف به الأفكار الماركسيه ؟

ولإجابه عن كل تلك التساؤلات الهامه نقول للمرء الألف ، أن الأيديولوجيا فى الماركسيه هى : تسبق من الآراء والأفكار : السياسيه والقانونيه والإخلاقيه والجماليه والدينيه والفلسفيه . والأيديولوجيا جزء من

البناء القوي ، وهي بهذه الصفة تعكس في النهاية العلاقات الإقتصادية .
 ففي مجتمع من الطبقات المتطاحنة يتطابق الصراع الأيديولوجي مع
 الصراع الطبقي . وقد تكون الأيديولوجيا علمية - أيديولوجية الطبقة
 العاملة ، وقد تكون غير علمية - أيديولوجية الطبقات الرجعية ، البرجوازية
 - أي قد تكون إنعكاساً صادقاً أو زائفاً للواقع . فمصالح الطبقات الرجعية
 تعد أيديولوجيا زائفة ، بينما مصالح الطبقات التقدمية - العاملة - الثورية
 تساعد على تشكيل أيديولوجيا علمية (٨١) . وللماركسيه الليتينية أيديولوجيا
 علمية حقاً ، تعبر عن المصالح الحيوية للطبقة العاملة والأغلبية الساحقة من
 الإنسانية المكافحه من أجل الحرية والتقدم .

إن الإستقلال النسبي للأيديولوجيا يظهر بصورة أوضح في عمل
 القوانين الداخلية للتطور الأيديولوجي . وهي قوانين لا يمكن ردها مباشرة
 إلى علم الإقتصاد في المجالات الأيديولوجية الأكثر بعداً عن الأساس
 الإقتصادي . وتفسر الإستقلال النسبي للأيديولوجيا حقيقة أن التطور
 الأيديولوجي يتأثر بطريقة غير مباشرة ، بعدد من العوامل التي تتجاوز
 النطاق الإقتصادي . الإستمرارية الداخلية في تطور الأيديولوجيا والدور
 للشخصي للأيديولوجيين الأفراد ، والتأثير المتبادل للأشكال المختلفة
 للأيديولوجيا (٨٢) .

إن هذا الموقف الإيجابي ، نسبياً من الأيديولوجيا ، والمتعارض إلى
 حد ما مع آراء مؤسس الماركسيه ، ليس بدعه في الفكر الماركسي ، إذ
 سبق أن اتخذ «لينين» وكثيرون يعترض على الإدانة القاطعة التي أصدرها
 ماركس وإنجلز بحق الأيديولوجيا ، ويعيد الاعتبار إلى هذه الظاهرة ،
 فلقد قال «دون نظرية ثورية لا يمكن قيام حركة ثورية» . ومفهوم «النظرية
 الثورية» مرادف لمفهوم الأيديولوجيا ، بل أن معارضة «لينين» للموقف

الماركسي المبني من الأيديولوجيا تستند إلى أساس وصفه ماركس نفسه ،
 وعبر عنه في الأطروحة الأخيرة من أطروحاته حول « قيوبياخ » حيث يقول :
 « لم يقل الفلاسفة سوى تقديم تفسيرات مختلفة حول العالم ، لكن المطلوب
 ليس تفسير العالم بل تغييره » . .

وبمفنا أخيراً القول أن الماركسية اللينينية أيديولوجيا ، بالمعنى
 الشمولي للكلمة ، تعتمد العلم أساساً لها ، فهي في الوقت الذي تستخدم
 المنهج المادي الديالكتيكي للكشف عن وقائع مصده (جوهر النظام
 الرأسمالي ، قانون القيمة ، الربيع ، البضاعة ، التناقض الأساسي
 والتناقضات الثانوية في حركة تطور المجتمع ، التراكبات الكمية والتحول
 الكيفي ، قوانين الثورة ... الخ) فإنها تسعى وراء مشروع سياسي كبير :
 بناء عالم شيوعي خال من القهر والسياسي والإجتماعي ، بناء علاقات
 إنسانية حرة ، جديدة ، وبعبارة عن الإستقلال ، إلغاء الفوارق بين العمل
 اليدوي والفكري ... بهذا فإن الخاص ومعطيات الوضعيه يلتحم مع العام
 والرؤية الشمولية في علاقة متناضلة .

لنعتقد إننا قدسنا قوما سبق عرضاً وافياً ، حول إشكالية وضع
 تعريف لمفهوم الأيديولوجيا ، لأن أي تعريف للأيديولوجيا ، لن يخلو بئى حال
 من الأحوال عن الدفاع عن مصالح إجتماعيه وطبقية معينه ، حتى وإن لم
 يظهر ذلك بشكل واضح ، ففي المفهوم البرجوازي والماركسي إنتاجاته
 المختلفه ، عبر تطور الفكر الماركسي ، إتضح لنا أن أي من التعريفات لا
 بد وأن يتضمن تعبيراً إجتماعياً ما . وفي الجزء التالي ، سنحاول أن
 نتعرف على العلاقة بين الأيديولوجيا وفق المفهوم الماركسي والتربية ،
 وحيثما نقول بإننا لا نلتخذ تعريف مفكر بعينه ، لكن سنحاول قدر الإمكان
 تبني مفهوم ماركس ولينين وأحياناً « التفسير » لأننا نؤمن بأن كل هذه

التعريفات صحيحة ، فرضتها ضرورات مجتمعية وأحوال سياسية ونضالية محدده ، في الصراع الأيديولوجي ، ولا سيما بعد ظهور الدولة الاشتراكية عام ١٩١٧ .

ولها ، الأيديولوجيا والتربية :

الضخ لنا فيما سبق أن البنية الفوقية ، تصدر عن مجمل الحياه الإجتماعيه ، أما الأيديولوجيا فإنها تعبر عن حاجات ومصالح فئة ما من الفئات الإجتماعيه ، كهذه الطبقة أو هذا الجيل ، أو هذه الثقافه الخاصه بفئة إجتماعيه ما . والفرق هنا بين البنيه الفوقيه والأيديولوجيا ، هو أن الأولى تصدر تلقائياً وعقوياً عن شروط الحياه الإجتماعيه في لحظة من لحظات التطور الإجتماعي ، على حين أن الثانيه لا تنشأ إلا لتعبر إرادياً أو بصوره مقصوده عن حاجات فئة إجتماعيه أو طبقه ، ذات ثقافه خاصه بها . (٨٢) ، والتربية هي جزء من البنيه الفوقيه ، وهي تعبير عن الأيديولوجيا في جانبها المعرفي والممارس والمعلن للمتعلمين ، حيث تسير نعت للثقافه والحياه والقيم هو مرتبط أوثق الارتباط بالبناء الفوقي ، وهو تعبير أيديولوجي عن الأيديولوجيا السائده ، إلا أن التربيه باعتبارها جزء من البنيه الفوقيه وتعبير أيديولوجي لها ، تتمتع بإستقلاليه نسبيه تتيح لها حرية الحركه بقدر ما .

إن الطبقة السائده ، هي في كل عصر تملك الأفكار السائده. أيضاً ، بمعنى أن الطبقة التي تملك القوه الماديه السائده في المجتمع ، هي في الوقت نفسه تملك القوه الفكرية السائده . إن الطبقة التي تتصرف في وسائل الإنتاج المادي تملك في الوقت نفسه الإشراف على وسائل الإنتاج الفكري ، ومنها التربيه - بحيث تكون أفكار أولئك الذين يفتقدون إلى وسائل الإنتاج الذهني خاضعه - من جراء ذلك - لهذه الطبقة السائده .

وايسست الأفكار السائدة شيئاً آخر سوى التعبير الأمثل عن العلاقات المادية السائدة ، بل أن هذه الأفكار السائدة هي هذه العلاقات المادية السائدة مدركة في شكل أفكار » (٨٤) . وهي إذن التعبير عن العلاقات التي تجعل طبقة معينة هي الطبقة السائدة .

إن الأفراد الذين يؤلفون الطبقة السائدة ، يملكون فيما يملكون الوعي . نتيجة لذلك يفكرون . وبالتالي فيفكر ما يسودون على أنهم طبقة . ويحددون مدى عصر تاريخي معين واتساعه . فمن البديهي أن هؤلاء الأفراد يسودون على نطاق أوسع ، وبالتالي فإنهم يسودون ضمن أشكال سيطرتهم . على أنهم كائنات مفكرة أيضاً ، أي على أنهم منتجون للأفكار وهم ينظمون إنتاج أفكار عصرهم وتوزيعها . وذلك فإن أفكارهم هي أفكار العصر السائد .

ورغم ذلك كله ، يرى كثير من المفكرين الصراح الأيديولوجي والسياسي : وإتهم يعالجون مسائل تربويه علميه يحته . بل وينادي بعضهم بأن يكون التعليم والفكر التربوي مجرداً من التوجيه الأيديولوجي . ويؤكدون على أن أهم ما يميز المجتمع هو تحقيق الصالح العام لكافة أفراد ، وليس الصراعات السياسي والطبقية . ومن هنا فإن القضية التربويه الأساسية هي تربية الإنسان الفرد لكي يستمتع بحياته وبما يولده له المجتمع ، وإعداد هذا الفرد لكي يمارس عملاً متخصصاً . أما المشكلات والصراعات الأيديولوجيه ، فإنها تعوق الصالح العام ، ولا يجب أن يشغل التعليم بها نفسه (٨٥) .

بل وصل الأمر بمناذه منطوره نظرية التفريخ الأيديولوجي « بأن العلم موضوعي متميز ، إما الأيديولوجيه فغير موضوعيه ومتحيزه . ولكي تكون نظريات التربيه علميه ، يجب أن تتخلص من التأثير والتوجيه الأيديولوجي .

وأكثر من هذا يقول البعض منهم إنهم يعالجون مسائل فَعَلًا من وجهة نظر لا
أينديولوجية - أى علمية موضوعية (أمثال برنزيروياتيون وبيرج ووالتر) حيث
يؤكدون بأنهم لا يشتغلون بالسياسة ، بل يبحثوا عن حلول للمشكلات
التربوية ، ويحاولون أن يصلوا إلى بدائل يقدمونها للمجتمع ليختار منها ما
يشاء (٨٦) .

إن أى فكر تربوى وأى ممارسة تعليمية تعبر بالضرورة عن فئة أو
طبقة أو مجتمع ، وتخدم مصالحها . بل إن أى فكر أو ممارسة إجتماعية (
سياسية أو إقتصادية أو أخلاقية أو غير ذلك) هى فى حقيقتها تعبير عن
مصالح فئة أو طبقة أو مجتمع . ومن ثم فإن القضية فى النهاية هى أن
نختار بين مصالح الغالبية أو الأقلية .

هنا خلال ما سبق ، نستطيع القول أن التربية تعد حماله لفكر الطبقة
السائدة - الأيديولوجيا السائدة - وهى فى ذات الوقت ومن خلال إستقلالها
النسبى فى البنية القوقية أن تحمل الفكر الثورى - المناهض - للأيديولوجيا
السائدة ، من خلال المدرسون والطلاب ، والإداريون ... إلخ . ومن هنا
أيضاً فإن التربية عامة والمدرسة كمؤسسة تربوية خاصة ، تعد أحد وسائط
الأيديولوجيا السائدة أو المناهضة ، وليست محايدة أو موضوعية كما يحاول
إيها ستا منظور نظرية « التفريق الأيديولوجى » الذين لم يجدوا فى النظريات
الإجتماعية الغربية للمعاصرة ، حلاً لمشكلات الواقع الإجتماعي فيحاولون
إضفاء النصرية على مقولاتهم . بإخفاء أينديولوجيتهم البرجوازية ، والتي
تهدف فى التحليل الأخير إلى المحافظة على الأوضاع وثبيتها وتكريسها .

والتربية - المدرسة - باعتبارها وسيط تتم فيها إنتشار المعرفة والقيم
... هذه الصورة عن التربية هى ما تبدو لنا من الوهلة الأولى ، فى حين أننا
لو تعمقنا فى التحليل أكثر ، سنكتشف أن هذه المعرفة والقيم ليست

حياتيه ، فالتأكيد بأن « التربية - المدرسه - محايدة - هو بعد ذاته
 أيديولوجيا تقدم لنا ، وهذا إذن يتم عليه أدلجه للمعرفة والقيم التي يتم
 تلقينها للطلاب ، وهذا الأمر يتم بشكل غير مباشر ومستتر ، ولو ذهبنا أبعد
 من ذلك ونظرنا إلى المدرسه من خلال وجودها الاجتماعي ، تنظيمها ،
 العلاقات التنشئة الاجتماعيه فيها والتي تميزها بإعتبارها مؤسسه اجتماعيه ،
 نجد إنها تعيد إنتاج العلاقات الاجتماعيه القائمة في المجتمع الطبقي ،
 كما تعيد عملية التحكم بها ، فالمدرسه تؤكد أن المعرفة التي تقدمها للأفراد
 تساعد على المشاركة في قيادة المجتمع ، كما أن المدرسه كمؤسسه تقدم في
 أن واحد المعرفة والقيم التي تبثها وتضفي عليها علاوة على ذلك طابع وصفه
 الشرعي . ومن هنا ، فليست للمدرسه كمؤسسه اجتماعيه فقط مجرد
 وسيط (محايد) لتنشر المعرفة والقيم - الأيديولوجيا - أو مكان يتم فيه
 الإتصال ما بين المعرفة والطلاب ، بل هي فوق ذلك كله تعبير عن
 الأيديولوجيا السائدة ، وأحد الأنوار الهامه لتنشرها والتبشير بها (٨٧) .

وهي هنا فإتنا لا نستطيع أن نعالج مسألة الأيديولوجيا ، نون الأخذ
 بعين الإعتبار مؤسسات التنشئة المختلفه وعلى رأسها المدرسه .
 فالأيديولوجيا لا تقدم في مجرد من الأفكار بل وهي تنضوي ضمن
 مؤسسات ، وتمر عبر مؤسسات النشر والتربية والإعلام الجماهيري . ولذلك
 فإن هذا يستلزم منا - ضمن - ما يستلزم أن نتعرض لموقف المدرسه
 والتربية في المجتمع الرأسمالي الطبقي . وكذلك المدرسه كأحد أجهزة
 الدولة الأيديولوجيه التي تسيطر بواسطة الأيديولوجيا . ثم أخيراً المدرسه
 والإغتراب في المجتمع الرأسمالي الطبقي . حيث تلعب المدرسه دوراً هاماً
 في هذا الأمر .

١- المدرسه ضد النظام الرأسمالي :

كيف يتوارى للنظام الرأسمالى القوى العاملة المتخصصة والمؤهلة والمنوعة ؟ بهذا السؤال الأساسى تتطرق إلى موقف التربية فى النظام الرأسمالى . فلا شك أن تجديد قوة العمل لئلا تكون قادرة على القيام بوظيفتها فى المجتمع الرأسمالى بنجاح ، وذلك حسب متطلبات تقسيم العمل للتقنى - الإجتماعى فى كافة مراكزه ووظائفه ، إن العمال المهرة ومتوسطى المهاره والقدرة والخبراء هم من متطلبات العمل التربوى ، بل هى ضرورة وجوده وتمايزه .

ألا تجديد إنتاج تخصصات القوى العاملة . خلافاً لما كان يجرى فى التشكيلات الإجتماعية العبودية . يتجه شيئاً فشيئاً إلى إستيفاء شروطه ليس " فى الواقع " (التعليم فى الإنتاج نفسه) ، بل خارج الإنتاج : بواسطة النظام التطبيعى الرأسمالى ، بواسطة مستويات ومؤسسات أخرى فى المجتمع .

والسؤال الذى يطرح نفسه هو : ماذا نتعلم فى المدرسة ؟ يذهب الجميع إلى المدرسة لتلقى العلوم - العلم والمعرفة والقيم - ولكن المدرسة تعلمهم - الأطفال - القراءة والكتابة والحساب - أى بعض القضايا التقنية - وأشياء أخرى بما فيها عناصر ثقافية علمية « أ و » أدبية ، يمكن إستعمالها مباشرة فى مراكز الإنتاج المختلفة (برنامج العمال - الجامعة العمالية - وآخر للتقنيين ، وثالث للمهندسين وآخر لكبار موظفى الدولة) إن المدرسة بذلك تعلمنا « أصول التصرف » والتعامل بشكل هوامى مقدس .

وتعلم المدرسة إلى جانب هذه القضايا التقنية وهذه المعارف ومن خلالها « قواعد » السلوك الصحيح ، أى اللياقة التى يترتب على كل وكيل - رئيس - فى تقسيم العمل أن يراعيها ، حسب الوظيفة « المعد » ليشغلها : قواعد الأخلاق ، والوعى النفسى والمهنى ، وبإختصار قواعد

إحترام تقييم العمل الإجتماعى - التقنى ، أى قواعد النظام القائم تحت السيطرة الطبقيه (٨٨) .

ولتصوير هذا الواقع بلغه أكثر علميه ، نقول بأن تجديد إنتاج قوة العمل ، يحتم ليس فقط تجديد إنتاج إختصاصها ، بل وفى نفس الوقت ، تجديد خضوعها لقواعد النظام القائم ، أى تجديد خضوع العمال للأيديولوجيا المسيطره ، وتجديد إنتاج القدره على التحكم بالأيديولوجيا المسيطره بالنسبه إلى وكلاء الإستغلال (الأطر العليا) والقهر ، وذلك لكى يفرر الشروط اللازمه لسيطرة الطبقة المسيطره . (٨٩) إن المدرسه ، بتعبير آخر (وكذلك مؤسسات الدوله الأخرى ، الجيش ، والبوليس ، المؤسسات الدينيه ، الثقافيه ، الإعلاميه) تطم « أصول التصرف » ولكن بالمكالمات تؤمن الخضوع للأيديولوجيا المسيطره ، أو ضبط ممارستها .

* المدرسه ... أخطر أجهزة الدوله للأيدىولوجيه : (٩٠)

تلقف المدرسه فى المجتمع الرأسمالى المتقزم والمتخلف على السواء أخطر أجهزة الدوله الأيدىولوجيه والتي تسيطر بواسطه الأيدىولوجيا ، وليس بواسطه العنف ، وهذا الأمر يجعلنا نتطرق بإختصار إلى توضيح سلطه الدوله وجهاز الدوله وأجهزة الدوله الأيدىولوجيه ، منها التربيه عامه ، والمدرسه على وجه الخصوص . ولا بد هنا من الأخذ بعين الإعتبار ، ليس فقط التمايز بين سلطه الدوله ، وجهاز الدوله ، بل وكذلك حقيقة تبرز إلى جانب جهاز الدوله - القمعى - دون أن تلوب فيه ، هذه الحقيقه هى : أجهزة الدوله الأيدىولوجيه . وإسؤال الآن : ما هى أجهزة الدوله الأيدىولوجيه ؟ ؟ .

إنها لا تلوب فى جهاز الدوله - القمعى - وذلك هنا بأن جهاز الدوله (ج . د) فى النظرية الماركسيه - حسب مقولة التوسير - يحتوى على

الحكومة ، الإدارة ، الجيش ، فصاعداً جهاز الدولة القمعي ، قمعي بمعنى أن جهاز الدولة موضوع البحث « يسير بواسطة العنف » بعض أجزائه على الأقل (إذ أن القمع الإداري مثلاً قد يكتسى أشكالاً غير جسدية) (٩١) .

ويحدد « التوسير » أجهزة الدولة الأيديولوجية بعدد معين من الحقائق التي تبرز للمراقب المباشر ، بشكل مؤسسات مميزة وذات إختصاص معين وهي : جهاز الدولة الأيديولوجي (ج . د . أ) الديني (المؤسسات) الدينية ، المدرسي (نظام التعليم العام والخاص) ، العائلي ، الحقوقي ، السياسي (النظام السياسي ، بما فيه مختلف الأحزاب ، النقابي ، الإعلامي (صحافة ، راديو ، تليفزيون ... الخ) ، الثقافي (آداب ، فنون ، ... الخ) ويمكن القول بأن أجهزة الدولة الأيديولوجية تتميز عن جهاز الدولة القمعي للأسباب التالية (٩٢) :

- يمكننا في المستوى الأول ، أن نلاحظ في حين يوجد جهاز دولة (قمعي) واحد ، يوجد أجهزة دولة أيديولوجية متعددة ، وعلى إقتراض أن ثمة وحدة تضم هذه الكثرة من أجهزة الدولة الأيديولوجية في جسم الوحدة ، فإن الوحدة يصعب رؤيتها بشكل مباشر .

يمكننا في المستوى الثاني ، أن نلاحظ أن جهاز الدولة (القمعي) الموحد ، ينتمى بمجمله إلى القطاع العام - الدولة - في حين أن القسم الأكبر من أجهزة الدولة الأيديولوجية (في تشيبتها الظاهر) تنتمى بالعكس إلى القطاع الخاص ، فالمساجد ، الأحزاب ، النقابات ، العائلات ، بعض المدارس ، معظم الصحف ، المشاريع الثقافية ... الخ كلها أجهزة خاصة .

لما يميز ج . د . أ عن جهاز الدولة (القمعي) هو الإختلاف الأساسي التالي : أن جهاز الدولة القمعي « يسير بواسطة العنف » في حين أن أجهزة الدولة الأيديولوجية تسير « بواسطة الأيديولوجيا » ونستطيع أن

تحدد أكثر . وذلك بتعديل هذا التمايز فنقول : إن كل جهاز دولة قمعياً كان أم أيديولوجياً « يسير » فى نفس الوقت بواسطة العنف وبواسطة الأيديولوجيا ، ولكن مع إختلاف مهم جداً . يمنع المزج بين أجهزة الدولة الأيديولوجية وجهاز الدولة (القمعى) . ذلك أن جهاز الدولة (القمعى) من جهته ، يسير بشكل غالب بواسطة القمع (بما فيه الجسدى) ، مع سيره بشكل ثانوى بواسطة الأيديولوجيا . (وليس هناك جهاز محض قمعى والأمثلة كثيرة : يسير الجيش والبوليس أيضاً بواسطة الأيديولوجيا ، وذلك لتأمين تلاحمهما الخاص ويتنفس الوقت إعادة إنتاجهما ، بالإضافة ، القيم « التى يفرضانها على الخارج) .

وبنفس الطريقة السابقة ، ولكن بشكل معكوس يجب القول بأن أجهزة الدولة الأيديولوجية من جهتها تسير بشكل غالب بواسطة الأيديولوجيا ، ولكن مع سيرها بشكل ثانوى بواسطة القمع ، وأوبسبة ضئيلة ، (ليس هناك جهاز محض أيديولوجى) . وهكذا فإن المدرسة والمسجد (تنشئ » كهننتها ورعاياها بطرق لا تخلق من العقوبات ، الطرد الإنتقاء ، الإمتحانات ، الرسوب ... الخ) .

إننا نعتقد بأن الجهاز الأيديولوجى المدعى هو جهاز الدولة الذى وضع فى مركز التشكيلات الرأسمايه الناضجه ، أثر صراع طبقي سياسى وأيديولوجى حثيف ، ضد جهاز الدولة القديم المسيطر - الكنيسة فى أوربا ، والمسجد عامة فى الشرق ، فمثلاً بعد تولى محمد على حكم مصر ومحاولته تحديثها وفق النموذج الفرنسى تحديداً والغربى عامة ، وتغيير بنيتها الإقتصاديه والسياسيه والإجتماعيه ، إعتد المدرسة - نظام التعليم - وترك المسجد - نظام التعليم الدينى القديم - (وبلاحظ هنا أن الصراع كان سلمياً وضعيفاً من قبل المؤسسة الدينيه لإخفاها فى تحقيق مطامح

الأمه) وإعتماده المدرسه كان يقف خلفه أسبابه الأيديولوجيه . هذا على الرغم من أن البرجوازيه تحاول أن تظهر أمام الطبقات التي تستغلها بأن المدرسه ليست هي جهاز الدوله الأيديولوجي المسيطر في التشكيلات الرأسماليه ، وأن المسيطر هو جهاز الدوله الأيديولوجي السياسي .

ولكن هناك أسباب وجيهه تجعلنا نعتقد بيقين بأن البرجوازيه قد اعتمدت الجهاز المدرسي كجهاز نولتها الأيديولوجي رقم واحد ، أي المسيطر . والذي حل في الواقع بوظائفه مكان جهاز الدوله الأيديولوجي القديم المسيطر - الدينى - وذلك على الرغم من تصدع جهاز نولتها الأيديولوجي السياسي المسرح . ويمكننا أيضاً أن نضيف أن وحدة المدرسه قد حلت محل وحدة - المؤسسه الدينيه والسؤال الذي يتبادر إلى الأذهان لماذا يحتل الجهاز المدرسي في الواقع مكان جهاز الدوله الأيديولوجي المسيطر في التشكيلات الاجتماعيه الرأسماليه وكيف يسير ؟

- إن كل أجهزة الدوله الأيديولوجيه ، مهما كانت تسعى كلها لنفس النتيجة : تجديد إنتاج علاقات الإنتاج ، أي علاقات الإستغلال الرأسماليه .

- يسعى كل واحد منها إلى هذه النتيجة الوحيده بطريقته الخاصه . الجهاز السياسي بإخضاعه الأفراد لأيديولوجية الدوله السياسيه ، الأيديولوجيا « الديمقراطية » غير المباشره « (البرلمانيه) أو المباشره « (الإستثنائيه أو الفاشيه) والجهاز الإعلامى يحقن كل « المواطنين » بنسبه يوميه من القوميه الشوفينييه الليبراليه ، والأخلاقيه ، وذلك بواسطه الصحافه ، الراديو ، التلفزيون ، وكذلك الجهاز الثقافى ، والجهاز الدينى بإعائته إلى الأذهان في الخطب والمناسبات الكبرى كالولده والزواج والموت بأن الإنسان ليس إلا رمالاً ، إن لم يعرف أن يحب إخوته ، ويتبع السلف الصالح ... الخ .

- إن ثمة جهاز دولة أيديولوجي ، يلعب دوراً مسيطراً ، على الرغم من أن أحداً لا يعير اهتماماً ، لومسقاء ، فهي صامتة إنها المدرسه ، إنها تلخذ الأطفال منذ الروضه من كل الطبقات الاجتماعيه ، وللقنهم منذ نعوه أظفارهم ، بالطرق الحديث أو القديمه : اصول التصرف ، المتصقي بالأيديولوجيا المسيطره . وذلك من خلال سنوات يكون فيها الطفل محاصراً بين جهاز الدوله العائلي ، وجهاز الدوله المدرسي ، وأكثره طواعيه وخنوعاً ، للمواد المتصقه بالأيديولوجيا المسيطره (الحساب ، التاريخ الطبيعي ، العلوم ، الآداب) أو للأيديولوجيا المسيطره في حالتها الصامتة (الأخلاق ، التربيه ، الفلسفه ، المنطق) ثم حوالى السنه السابعه عشره يتساقط جزء كبير من الأطفال ، في الإنتاج ، إنهم العمال أو الفلاحون الصغار ، ويتابع الجزء - القسم - الآخر من الأطفال دراسته : ويجتاز بأى ثمن مرحله ليقع في الطريق ويستعير عن ذلك بمراكز التكاثرات المتوسطه والصغيره ، المستخمين ، الموظفين المتوسطين والصغار ، البرجوازين الصغار على إختلاف أنواعهم ، ويواصل القسم الأخير إلى القمه ليقع شبه عاطل عن العمل أو ليخرج ، بالإضافة إلى « متقني العمل الجماعي » وكلاء الإستغلال (رأسماليون تقنيون) وكلاء القمع (عسكريون ، رجال بوليس ، مياميون ، إداريون ... الخ) ومحترفوا الأيديولوجيا (كهان على إختلاف أنواعهم ومعظمهم « مدنيون » متفقون) (١٣) .

إلى كل قسم يقع - يسقط في الطريق يحظى بالأيديولوجيا التي تناسب قدراته ، والنور الذي عليه إن يلعبه في المجتمع المطبق : دور المستغل (« بوعي مهني » « أخلاقي » « مدني » وغير مسيس إلى حد بالغ) ، و دور وكيل الإستغلال (معرفه كيفيه إعطاء الأوامر ، وأصول التكلم والتصرف مع العمال : « العلاقات الإنسانيه ») وكلاء القمع (معرفه كيفيه

إعطاء الأوامر وفرض الخضوع « بدون مناقشة » أو معرفة التحكم
بديماجوجيه. وقصاحة القواد السياسيين) ، (أو محترفوا الأيديولوجيا)
معرفة معالجة الوعي بإحترام ، أى بالحقد ، بالتشهير ، وبالديماجوجيه
الملائمة) ، كل ذلك متوافق مع لغة الأخلاق ، والمفضيلة البرجوازية .

وهن المؤكد أن عدداً من هذه الفضائل المتناقضة (تولضع ، تخلى ،
خضوع ، تعالى ، كلام منق وحذافه) يمكن تعلمها أيضاً فى العائلة
والمؤسسات الأخرى ، فى الجيش ، والكتب الجميلة ، فى الأقلام ، ولكن
هناك أى جهاز دولة أيديولوجى يتمتع خلال نفس الفترة الزمنية بمستمعين
مكرهين (ومجاناً على الأقل) لمدة خمس أو ست أيام فى الأسبوع لمدة ثمان
ساعات يومياً ، ولأه المستمعين ، هم مجموع الأطفال - التلاميذ - فى
التشكيله الإجتماعيه الرأسماليه المتقدمه أو المتخلفه على حد سواء (٩٤) .

إن تجديد إنتاج علاقات إنتاج تشكيله إجتماعيه رأسماليه ، أى
علاقات المستقلين بالمستقلين ، تم بواسطة تعليم بعض اصول التصرف
الملتصقه بالتلقين الجماعى لأيديولوجيا المطبقه المسيطره . إن التحركات التى
تسبب هذه النتيجة الحيويه للنظام الرأسمالى تختبئ بالطبع وراء
أيديولوجيا ، هذه الأيديولوجيا المسيطره عامة لأنها تشكل أساس من
اشكال الأيديولوجيا البرجوازية المسيطره : إنها أيديولوجيه تصور المدرسه
على أنها مكان محايد ، لا علاقه له بالأيديولوجيا (لأنه معنى) ،
وحيث يقوم أناس محترفون يتلقون الأطفال « الوعى » و « الحريه »
ويضع هؤلاء الأطفال الذين أوكل أمرهم إليهم (بكل ثقة) من قبل أماليهم ،
وهم أيضاً أحرار ، أى مالكو أطفالهم (٩٥) .

إن محترفى الأيديولوجيا فى النظام التعليمى (الأطر العليا والخبراء
والمداره والإختصاصيين ... الخ) والذين ليس لديهم أبنى شك حول طبيعة

العمل الذي يجبرهم النظام - أحياناً - على القيام به ، يضعون كل إتقانهم وكل مهجتهم في إستحداث طرق حديثة وشهيرة في التعليم ، والتعلم ، وتطوير المناهج وإعداد المعلم ، ورسم السياسة التعليمية بوعي كامل ودون أن يراودهم أى شك في أنهم يفتنون بتقائيم هذا بقاء هذه الصورة الأيديولوجية للمدرسة . والتي تجعل اليوم من المدرسة شيئاً «طبيعياً» مفيداً ، ولا غنى عنه ، بل وسخياً بالنسبة للأطفال وآبائهم والمجتمع ، تماماً كما كانت الخفسمات الدينية بالنسبة لأسلافنا خلال القرون الماضية . هؤلاء محترقي الأيديولوجيا ، إنما يفعلون كل ذلك دفاعاً عن مصالحهم الطبقيه ودفاعاً عن أيديولوجيتهم التي هي بالضرورة أيديولوجية النظام السياسي ، حتى وإن إدعوا غير ذلك ، متعللين بأنهم يطورون النظام التعليمي تحقيقاً للمصالح العام ، ويطبّقون أحدث التقنيات التربويه .

٣ - المدرسة والإغتراب ، ١ تجريد الإنسان من إنسانيته (Dehumanization)

والتي كانت التربية - المدرسة - تعد من أخطر أجهزة الدولة الأيديولوجية ، التي تسيطر بواسطة الأيديولوجيا ، وأحياناً بواسطة العنف ، وتركز أهميتها في إعتبارها أداة الحقن الأيديولوجي للأيديولوجيا السائدة ، والتي هي بطبيعتها أيديولوجية الطبقة المسيطره ، وفي إعتبارها أيضاً لإضفاء الشرعية والعقلانيه وتبرير الأوضاع الإجتماعيه السائده والتي في غالبها تحقق مصالح الطبقات المسيطره وتحقق المزيد من الإنتشار والذوبان لأيديولوجيا على إعتبار إنها الأيديولوجيا التي تحقق المصالح العامه في المجتمع . إلا أن التربية - المدرسة - وهي تحقق كل ذلك ، تخلق حالة من الإستلاب لدى الطلاب والمعلمين ، تلك الحالة التي تجرد الإنسان من إنسانيته وتجعله كائنأ مسهورأ ، مشيتأ ، يعيش حالة من الإستلاب -

الإغتراب - في المجتمع . وتلك المسألة هي التي سوف نلقى عليها الضوء في الصفحات التالية .

لقد ثارت مناقشات كثيرة ، حول معنى « الإستلاب alienation » و « التغريب Estrangement » فبعض الباحثين يرى أن لكل منهما تأكيدات مختلفة ومعان متباينة ، فالإستلاب يؤكد على ما يتخلل منه الناس لأن يدفع الثمن ، وما يترتب على ذلك التخلل من علاقات . أما التغريب فيؤكد على ما يتبقى من أثر ذلك - وهو حالة الفرد عند التخلل وبعبارة (٦٦) أما عند ماركس ، فإن الإستلاب ينشأ بسبب تقسيم العمل ، فالتقسيم الإجتماعي للعمل والذي ينمي العمل الزهيد الأجر ، هو عبء ملقى على عاتق كل فرد في المجتمع .

وينشأ تقسيم العمل في المجتمع كجزء من تركيبه تتضمن التقسيمات الطبقي والتبادل ، والملكية الخاصة . ويظهر الإستلاب حيثما يكون تقسيم العمل هو القاعده الأساسية المتبعة للنظام الإقتصادي . فإذا سلمنا بهذا الافتراض ، واعتبرنا التوبية نمطاً من أنماط الإنتاج فسوف يتبثق عن ذلك أمثله هي : هل يمكن أن ننظر إلى المدرسه باعتبارها مصنعاً وإذا كان الأمر كذلك ، فما الذي يمكن أن تنتجه هذه المدرسه - المصنع - ؟ من الواضح أن الكيوتونات الثامه المرتبطة ببعضها البعض ، والتي يتعقّب عليها أخطاها بمعنى الإختبار هي : المدرسون ، والتلاميذ ، والمعلمه .

وسوف تبدأ بالتلاميذ : فالتلاميذ يمكن النظر إليهم باعتبارهم عمالاً من ناحية ، ثم باعتبارها سلعاً تنتج من ناحية أخرى . فإثناء فترة الدراسة يمتلك الطلاب طاقة عمل ، وهم يبذلون إنتاج عملهم بأنشاء مثل المراحل الدراسية أو الشهادات ، حيث تعتبر مثل هذه الأشياء أجوراً مجازيه . وعندما يترك التلميذ المدرسه فإنه يستبدل هذه المنتجات بأشغال أخرى

مختلفة تكون بدورها متدرجة المستويات ، حيث يوجد - بشكل عام - علاقة بين الملامات الدراسية والوضع الإجتماعى والراتب . فأنشطة التلاميذ فى المدرسة - إذن - هو علاقة وتعبير عن النشاط فى المجتمع . وكسائر العاملين ، فإن للتلاميذ إحتياجات إلى أشياء يوفون بها متطلبات قواهم البدنية والعقلية ، ولكنهم لا يتاح لهم فرصة الحصول على هذه الأشياء . ليس من الممكن أن ينظر - تحت هذا الضوء - إلى المطالبه بأن تحتوى المقررات الدراسية - جزء من الأيديولوجيا - على مناهج تتناسب مع مصالح التلاميذ ؟ ففى هذه العمليه يتحول التلميذ إلى منتج ، إلى سلع تباع فى السوق فهم يصنعون تبعاً لمواصفات بعينها ، وهى أن التلاميذ المثاليين يجب أن يكون لديهم : الإهتمام ، والنظام ، والقدرة ، والنكاه (٩٧)

تد ما هو دور المدرس فى هذه العمليه ؟

المدرس أيضاً - هو ذلك العامل الذى تكون منتجاته - بمعنى من المعانى - هى تلاميذه ، ولكنه فى الموقف الذى يعمل فيه لا يفعل أكثر من تأكيد صفاتهم كمنتجات رأسماليه . إذن فالمدرس منتج ، وكل ما أسلفنا ذكره عن التلميذ ، وما سوف نذكره باختصار عن المعرفة ينطبق أيضاً على المدرس كعامل . فالعلاقات الإجتماعيه للتلميذ والمدرس ترتبط داخلياً على هذا النحو ، وربما وجدنا هنا تناقضاً ، لأن المدرس ليس منتجاً فحسب ، بل هو أيضاً مؤلف ممن يرغبون فى إنتاج المجتمع كما هو . وبالطبع فإن بعض المدرسين يرون أنفسهم كقواعد برجوازين ، ولكن حتى أولئك المدرسين الذين يعتبرون أنفسهم برويتارين ربما يستخفون فى أعمال تكون ضد مصالحهم على المدى الطويل . وربما تتسبب هذه التناقضات فى جعل الموقف فى حجرة الدراسة موقفاً للصراع الإجتماعى (٩٨) .

ولقد لوحظ أن المدرسين والتلاميذ ينظر إليهم في إطار ما يمكنهم إنتاجه ، وكذلك فإن المنتجات ذات القيمة هي تلك التي يسهل تجديدها من حيث الحجم والأهمية . فهناك الكثير من الطلبة تكبحهم الدرجات التي يسعون للحصول عليها ، والمراحل التعليمية التي يتطلعون إلى الإتياء إليها ، والإمتحانات التي يجتازونها والمؤهلات التي يطمحون إليها . ويتأثر المدرسون أيضاً بتلك العمليات التي يشتمل عليها التقييم والتدرج في المراحل الدراسية ، فتتأثر علاقاتهم ، وكيفية تدريسهم بل والمنهج الدراسي ذاتها . (٩٩)

وتعليقاً على مثل هذا العمل المستتب ، عبر ماركس عن رأى يقول : إن الإنسان كان كائنًا اجتماعيًا لديه القدرة على رؤية نشاطه في الحياة ، على أنه شيء من إرادته ووعيه ، إلا أن حياته أصبحت « وسيلة للحياة » وليست الحياة ذاتها . ومن هنا فمن الممكن أن تكتسب المدارس مكانه من عمل التلاميذ والمدرسين . وعلى سبيل المثال ، فإن إجتياز إختبارات المستوى والقدرة ، تضاف إلى مكانه المدرسه وقدرتها على إجتذاب أنماط معينة من المدرسين والطلاب فالمكانه إذن يمكن إعتبارها شكلاً من أشكال الريح . (١٠٠)

وفي العمل المستتب « يوجد إنتاج الفرد خارجه بشكل مستقل كشيء غريب عنه ، بل أنه يصبح قوة مستقلة بذاتها في مواجهته » وإذا نظرنا إلى الإنتاج على أنه « المعرفة » أمكننا أن نرى قوة البحث الذي قدمه « ماكسين جرين M. Green » والذي يطرح فيه أن المقولات السائدة « للفلاسفة الليبراليين » تقدم أشكالاً من المسرقه مثل « المعرفة موجوده بشكل موضوعي خارج المطلق ، ليتم إكتشافها وفهمها وتعلمها » فإنتاج العامل في هذه الحالة - يكون في الغالب غريباً عن الطلاب حتى أنهم لا يستطيعون

إستخدامه ، فهو يكون في أغلب الأحيان شديد الضيق والتخصيص وعدم الترابط ، والتجريد ، ولا يملك الطالب التحكم فيما يصنعه ، ولا فيما ينتج مما يصنعه ، وإذا فإنه يفقد الثقة ، وينظر إلى نفسه كما لو كان « تابعاً » لإنتاجه (١-١) وهكذا تبدأ المعرفة تدريجياً في السيطرة على منتجها .

والملكية الخاصة هي التعبير المادي « للعمل المستلب Alienated Labour » وقد أشار « بازيل برنشتين B. Bernstein » إلى أنه يمكن إعتبار « رأس المال في المحيط التربوي وأعمال ثقافي » ، وأن التطور السائد في مجتمعنا المعاصر تعتبر المعرفة كما لو كانت « ملكية خاصة » ويكتب يقول : « ويتم تهية الطلاب والأطفال بشكل مبكر لفهم المعرفة على أنها ملكية خاصة ، ويتم تشجيعهم على العمل كأفراد منعزلين لا يهتم كل منهم إلا بمصلحة هو فقط » . (١-٢)

وقد قرق ماركس بين « قيمة المبادلة Exchange value » و « قيمة الإستعمال - الإقتفاع Use value » في تأمل لوجه المعرفة ، حيث رأى أن قيمة المبادلة هي معدل تبادل المنتج بغيره من المنتجات ، أي قوته التجارية أو قدرته على الإرتباط بغيره من المنتجات فقيمة المبادلة تماثل الوجه الكمي للعمل ، أما قيمة الإستعمال - الإقتفاع - فهي ليست مجرد الإقتفاع بالسلمه ، بل هي علاقة توعيه بين العامل ونشاطه ، بين المنتج والرجال الذين ينتجونه . فالسلمه قيمة إستعمال - إقتفاع - لأن لديها القدرة على إشباع حاجة إنسانية ، إذن فقيمة الإستعمال تماثل الوجه الكيفي للعمل .

وكما يحدث في المجتمع الرأسمالي ، فإنه يتم إنتاج سلع كالمستندات أو أشياء إستهلاكية قليلة الدوام . أشياء ترمز إلى المجتمع المستلب ، فهل يا ترى يمكننا أن نقيس على ذلك « بالمعرفة » هل يمكن أن نفهم الشخصيه المستلبة للرأسمالية من خلال المواصفات التي يتميز بها نوع المعرفة المنتجة

٩ إن نظرة متفحصه تجعلنا نرى : كيف ، وبأي الطرق تعبر قيمة استعمال المعرفة عن علاقات الإنتاج ٩ .

فإذاً اعتبرنا المعرفة هي المنتج الذي ينتجه الطلاب ، كما ذكرنا من قبل ، فإن هذه المعرفة تكون - بمعنى من المعاني - كلا من النتيجة والسبب للعمل المستتب ، فهي أي مدرسه من مدارسنا يكون المنتج - المعرفة - هي تحدد ما يفعله التلميذ - العامل . وقد كتب ماركس يقول أن سلطة أي منتج على العامل الذي ينتجه تعكس دائماً سلطة الذين يهيمنون عليه ويستعملونه كأداة ووسيلة . وفي هذه العملية يتم تصنيف المعرفة إلى مراتب متسلسلة ويتميز بفيض كما هو الحال بين العمل النظري واليدوي . وهناك إلى جوار ذلك تأكيد على أن المعرفة موضوعية مجردة من أي تحيز ، ولكن مثل هذه التأكيدات تكون على حساب الإنسان . فالمعرفة في أغلب الأحيان تكون خارج وفوق كل من المدرس والتلميذ . وكلما أنك المدرسون والتلاميذ أنفسهم في العمل لهذه المعرفة (التي تكون عادة غير مترابطة ومنفصلة عن العالم الحقيقي) كلما ازدادت قوتها وسيطرتها . وإذا فإن التلميذ يتخلص من تلك المعرفة لأنها لا تقيم إعتباراً لحاجاته أو لشخصيته . وليس من الصعب أن أن نفهم سبب ذلك ، لأن المعرفة ليست تخص التلميذ في المقام الأول ولا يشارك فيها ، ولكن الآخرين يضعونها له .

وإذا . فإن كل من المدرسين والطلاب يرى كل منهم الآخر منافساً يواجهه - فالمدرس ضد التلميذ ، والمدرس ضد المدرس ، والتلميذ ضد التلميذ . وهذا الانقسام هو مظهر مماثل للطبقة التي تعبر عن العلاقات الإجتماعية الجامدة ، فتوسيع إختبارات القدره وإختيارات الذكاء "I.Q" ووسائل التقويم الأخرى . والتي تؤدي إلى تقسيم الطلاب إلى فئات هو تعبير عن العلاقات الإجتماعية المستتبه وعن الطبقة وهي تمارس سلطوتها .

الطبقة ، والعمل والقيمة هي تعبيرات عن إستلاب الإنسان في المجتمع الرأسمالي المتقدم والمتخلف على حد سواء . ويتوقف كل منهما على الأخرى « كالتاس » و « النشاط » والمنتجات . (١٠٣)

ويرى « أولمان » أن العلاقة ، الطبقة ، هي أيضاً إحدى مكونات العلاقات ، والعمل ، والقيمة ، وهما يبتقان عنها ، ولذا فإن أي وصف للتعليم المدرسي والإستلاب ، إذا كان يتجاوز الوصف العام ، فإنه لن يصف الطبقة فحسب ، بل أنه سيتولى أيضاً وصف العمل والقيمة ، فالعمل والتربية والمعرفة ، وكل شيء يتحول إلى مال ، ذلك الشيء الذي تقدر به القيمة النسبية للأشياء . ويعد فترة من الوقت يحل المال محل كل السلع الأخرى بإعتباره الهدف من الجهد العلى . ففي المجتمع الذي تسوده الملكية الخاصة والمال ، تصبح كل التنظيمات والمؤسسات ، تنظيمات طبقية . ولذا فإن تكون قوة المال هي التي تمكن الناس من الشراء ، وهي التي تجعل الناس يبيعون ما لديهم . ولتأمل قليلاً قوة المال عند أولئك الذين يعملون الأشكال الطبقيّة للتربية ، والذين يحلون المعرفة الملزمة في شكل « تقارير » وكتب مدرسية وبحوث ودراسات ، وكيف أن الثروة والسلطة تؤثران على التعليم المدرسي في العالم الرأسمالي المتقدم والمتخلف . ويمكن إيجاز هذه النقطة ببساطة في الآتي : إن أولئك الذين يتحكمون في الأشياء الضرورية لهم مصالح مغلطة يلزمها هذه المصالح المحتاجين لهذه الأشياء . (١٠٤)

ويوجد في التربية - على سبيل المثال - نظريات عن القدرة والإهتمام والدافعية والنكاء ، والحرمان ، ومعظم هذه النظريات لا توضح كيفية نشأة هذه النظريات من - أوقات - الواقع الإجتماعي ، الذي يعتبر مصدراً للتفسير ، ولكنها تتناول ما تعطيه من تفسيرات بإعتبارها بن المسلمات ، وكيف توضع نظريات تربويه (ونظريات تتحدث عن التربية) وهي في نفس

الوقت ، تتعارض مع مصالح المدرسين والطلاب ؟ وكيف تتحول النظريات إلى أفكار تجريبية ، يتم التعامل معها باعتبارها قوانين طبيعية ثابتة غير قابلة للتغيير ؟

لفهم لاحظ أنه من بين العديد من النظريات المتناسقة ، تفرض الطبقة السائدة ، بعضها ، ويقرر منها على سبيل المثال - نظريات « هيرست Hirst » و « بياجيه Piaget » « ويرنشتاين Bernstein » ، « وجودي ديوى J. Dewy » و « ماكس فيبر M. weber » وغيرهم . وبذلك هذه النظريات على أن لأنماط المعرفة وجوداً منطقياً بالضرورة ، ويقال إن التفكير المنطقي أسساً وراثياً . وتتوافق هذه النظريات في خصائصها مع الأيديولوجية السائدة ، والأمر الهام هنا ، هو أن هذه النظريات تستخدم لإضفاء الشرعية على النظام السياسي ، وعلى ما يتم من ممارسات داخل الفصل الدراسي ، وتكون هي معيار التقييم .

حقاً أن لدينا الآن عدداً سريع التزايد من خبراء « التقييم » الذين يخلقون « الانضباط » وتزايد تأثيرهم وفقردهم حتى أنهم « يحددون قيمة » كل أبحاث ودراسات المناهج ، والبرامج التربوية الجديدة . والمعرفة في مجتمعنا ينظر إليها باعتبارها ملكية خاصة . أنها رأسمال ، ولكن الإستحواذ على المعرفة باعتبارها ملكية ليس تحقيقاً للشخصية ، بل هو نفى لها . فالمعرفة المرتبطة بالعوائد الإقتصادية والمعرفة الخاصة بنوى المكانة العالية ، تحفظ بطريقة تستتبع حرمان الآخرين . فنحن - في دوائرنا التربوية والعلمية - نعمل بطريقة خاصة واخمين حول عملنا أسواراً عالية لنخفي ما نقرأ وما نكتب . فحرية الدخول إلى مجالات معينه من المعرفة مقصوده على قلة . وفحصاً عن ذلك فإن المفهوم السائد عن المعرفة يعكس العلاقات بين الفاعل الإنساني وبين عالم الأشياء . وبذلك تتحول من مجرد شيء تفعله الإرادة إلى سيد . بمعنى ذلك أن الإنسان قد أصبح

مستنداً إلى المعرفة وليس العكس . فحياة العديد من الناس تتأثر تأثراً كبيراً بما يضيفه عليهم ما يملكونه من المعرفة .

وهي خلال ما سبق يتضح لنا ، أن المدارس تعمل بطريقه ، جعلت التعليم المدرسي يصبح ضد التربيه ، وضد المجتمع . فالمدارس تملك من التأثير ما يمكنها من تطويع الطاقه المبرره التي تكمن في التربيه بالمجتمع ليستلب ، وتستخدم في ذلك عدة طرق ، منها - على سبيل المثال - : أن هناك إتفاق عام على أنه لا يمكن أن يرتقى من المراحل التعليميه الدنيا إلى المراحل العليا ، إلا أولئك الذين تربوا في المدارس على الإذعان والمسايه . فعلى الرغم من الإدعاء بأن التعليم غير سياسي ، إلا أن المدارس تلقن الأطفال الموافقه على النظام السياسي . فالتعليم المدرسي هو شكل من أشكال التلقين لهيئه الأطفال سلبياً لقبول الأيديولوجية السائده ، التي تجعلهم يظنون « لائعين بديمقراطياً » فهناك شهادة تقدم في هاله من الطقوس لأولئك الأطفال الذين يقبلون هذا الوضع أو - على الأقل - الذين لا يناضلون ضده . (١٠٥)

وأخيراً نقول ، أن الأيديولوجيا كمفهوم في الفكر الإنساني ، ظهر ليعبر عن جملة من الأفكار والآراء التي تحدد سلوكاً ما ، وبعد ظهور وانتشار الفكر الماركسي على يد ماركس وإنجلز ، أخذ المفهوم يتدرج في تطوره ، بحيث أصبح يعبر عن المصالح الإجتماعيه والطبقيه لفته أو طبقه إجتماعيه ، وتطور المفهوم في الفكر الماركسي وكذلك في الفكر البرجوازي ، بحيث يعبر الآن بجلاء عن المصالح الإجتماعيه ويبررها ويدافع عنها ، وعلى الرغم من تباينه للمفهوم في الفكر الماركسي بالتربية للأجيال التاليه لمؤسس الماركسيه ، إلا أن هذا التباين يظل بين دفتي ذلك الفكر ، فالأيديولوجيا ، هي جزء من البناء الفوقي ، وهي تعبير عن مصالح طبقه السائده ، وهي علميه وغير علميه حسب المصالح التي تدافع عنها ، إلا أن هناك فريق من المفكرين الذين بدأوا كماركسيين ، إلا أنهم انحرفوا إلى إتجاهات البشريه

والإسوتيه واللسانيه والوظيفيه وغيرها ، حينما حاولوا جرف مفهوم الأيديولوجيا معهم إلى خندق الأعداء تحت ستار ماركسيتهم القديمه أو ما يشاع عنهم أو تحت ستار إستخدام بعض المفاهيم الماركسيه .

ونقول أيضاً أن العلاقة بين الأيديولوجيا والتربيه ، هي علاقة تلازم ، من حيث أن كل منهما جزء من البناء اللغوي ويعبر عنه ، في أعلى صورته . بل أن الأيديولوجيا لها أجهزتها العديده التي توظفها في نشر فكرها وإقناع الآخرين به ، ومن تلك الأجهزة ، المدرسه ، باعتبارها أداء للتلقين الأيديولوجي ونشر المرفقه غير المحايده وتبرير ذلك ، ومن هنا يتبقى لدينا سؤالنا الأخير ، ما العلاقة بين الأيديولوجيا والتربيه - كما سبق أن أوضحنا - في مصر في النصف قرن الأخير ، نعتنر عن الإجابة عن هذا السؤال هنا ، وسوف نقرر له دراسة مستقله ، وقائمه بذاتها ، نظراً لتجاوز الدراسة الحاليه حدودها - الورقيه - ونظراً لأهمية السؤال باعتباره التطبيق العملي أو الجزء الميداني لإختبار المقولات السابقه .

المصادر والمراجع

- ١- جورج لا بيكا ، « من أجل تخرج من مفهوم الأنثروبولوجيا » ترجمة : كمال خوري ، مجلة العالم الثالث ، (دمشق ، وزارة الثقافة والإرشاد القومي ، ١٩٨٠) ، ص ٣٧
- ٢- ١. ل. أوليف ، العنصر الاجتماعي ، ترجمة ميخايل كيلا (بيروت ، دار بينظون ، ١٩٨٢) ، ص ١٥٢ .
- ٣- المرجع السابق ، ص ١٥٤ .
- ٤- حيدر إبراهيم علي ، « علم الاجتماع والصراع الأنثروبولوجي في المجتمع العربي » (المستقبل العربي ، العدد ٧٨ ، أغسطس ١٩٨٥) ، ص ٥-٦ .
- ٥- مراد وهبة ، « الأنثروبولوجيا والمقاربة » (قضايا عربية ، السنة الثامنة ، العددان ١١ ، ١٢ نوفمبر وديسمبر ، ١٩٨١) ، ص ١٠ .
- ٦- جبران توينين ، أنثروبولوجية السلطة ومحاولة الأنثروبولوجيا ، ترجمة : إلياس مرقس (بيروت ، دار الوحدة ، ١٩٨٢) ، ص ١٨ .
- ٧- ١. ل. أوليف ، مرجع سابق ، ص ١٥٦ .
- ٨- لابلانسان وريتيه لورو ، (بيروت ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر ، ١٩٨٢) ، ص ١٢٢ .

- ٩- حافظ الجمالي ، « الأيديولوجيا والفلسفة » (الفكر العربي ، العدد ١٥ ، السنة الثانية ، بيروت ، معهد الإنماء العربي ، ١٩٨٠) ، ص ١١ .
- ١٠- جورج لابسارد ورونيه لود ،
- ١١- رشيد مسعود ،
- ١٢- ميشيل قابيه
- ١٣- أميل دوركايم ،
- ١٤- رشيد مسعود ،
- ١٥- ريم ، « كارل مانهايم »
- « الأيديولوجيا والفلسفة » (الفكر العربي ، العدد ١٥ ، السنة الثانية ، بيروت ، معهد الإنماء العربي ، ١٩٨٠) ، ص ١١ .
- مقدمات في علم الاجتماع ، مرجع سابق ، ص ١٢٤
- « ملاحظات حول الفهم الفلسفي للأيديولوجيا » ، الفكر العربي مرجع سابق ، ص ٥٥ .
- الأيديولوجيا وثائق من الأصول الفلسفية ، ترجمة : أمينة رشيد وسيد البعرواي (بيروت ، دار التنوير ، ١٩٨٩) ، ص ٢٦ .
- قواعد المنهج في علم الاجتماع ، ترجمة : محمود قاسم والمسيد بدوي (القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٦٨) ، ص ٢٥ - ٢٥ .
- ملاحظات حول الفهم الفلسفي للأيديولوجيا ، مرجع سابق ، ص ٥٦ - ٥٧ .
- مفكراً اجتماعياً ليبرالياً وتقسماً ، خرجت جميع أفكاره من عباءة الفكر الماركسي الذي تآثر به إلى حد كبير ، ولكنه اختلف مع كثير من المقولات الأساسية ، حول دور الطبقة العاملة ، والصراع الطبقي ، ودور المثقفين - النخبة - في الوعي الاجتماعي وكذلك مقولاته الأساسية حول « الليتوريا » و « الأيديولوجيا »
- وريم « مانهايم » أجد أقطاب المدرسة النقدية - اليسار الجديد - وله كتابات عديدة حول هذه القضايا ويمكن الرجوع إليها :

- Mannheim, K., *Essays on the Sociology of knowledge*, London, 1965.
- , *Ideology and Utopia*, London , 1936 .
- Mannheim, K., *Ideology and Utopia*, op. cit., pp. 175 - 185. - ١٦
- J. S. Roucek, A history of the concept of Ideology, In : *Journal of the History of Ideas* , Bd. V, - ١٧
1944, No 4, P. 479 .
- Ibid, P. 480 . - ١٨
- L.H. Garsin . *Each Age is a Dream, A study in Ideologies* , (N . Y. Toronto, 1963) - ١٩
, PP. 3 - 5 .

٢- ل. ن. موسكوتشيف ، *نظر الأيديولوجيا ما بين العلم والمثالية*
، ترجمة : حمزة بوقاوي ، *وقالب جزار (دمشق ،*
مكتبة بيسلون، ١٩٧٧) ، ص ٥٦ - ٥٧ .

- L.H. Garsin , op. cit., PP. 5-6 , - ٢١
- Ibid , P. 5 . - ٢٢
- + J. Spengler , *Theory, Ideology, Non-Economic Values and politics-Economic Development* , In : R. Braibanti and J, Spengler (Hrsg.) , *Tradition, values and Socio-Econmic Development* , (London, Durham, 1961), PP. 30 - 31 . - ٢٣

٢٤ - بعد أن اختفى مصطلح « الأيديولوجيا » قرابة قرن من الزمان ، عاد كل من « ماركس وإنجلز » لاستخدامه مرة أخرى ، عندما كتبوا مخطوط « الأيديولوجية الألمانية » عام ١٨٤٥ . تلك المخطوطه التي لم يحاولوا نشرها في حياتهما ، والتي لم تطبع إلا بشكل جزئي عام ١٩٠٤ بمعرفة « برنشتين » الذي قام بحذف الكثير من صفحاتها ، بل أن الفصل الأول منها وهو أكثر أهمية من زاوية بحث مفهوم « الأيديولوجيا » طبع لأول مره بالروسية عام ١٩٢٤ ، وبالألمانية عام ١٩٢٦ . مما يؤكد أن الجيلين الأولين من الماركسيين مثل (لأبريولا ، وموهرنج ، وكولوتسكى وليفانوف ، ولينين ، وجرامش ، ولوكاتش -) عندما كتب : التاريخ والوعي الطبقي - وهذا جميعهم لم تتج لهم الفرصة للتعرف على هذه المخطوطه وبالتالي على الإستخدام الأساسى لمفهوم الأيديولوجيا عند كل من ماركس وإنجلز

وعلى ذلك سنعرض لمفهوم منه مؤسس الماركسيه (ماركس وإنجلز) وبعد ذلك عند الأجيال التالية .

J . Mac Carney , The Real World of Ideology, ٢٥ -
(Harvester. U.K., 1980), PP. 4-5 .

J . Iarrain . Marxism & Ideology, (Macmillan, U.K., ٢٦ -
1983), PP . 8-9 .

٢٧ - على مختار ، « الأيديولوجيا والتتميه » (المجلد العربيه ، العدد
المسابع ، السنة الأولى ، سبتمبر ، ١٩٨٥) ، ص ٨٨ ،
٨٧ .

٢٨ - ماركس وإنجلز ، الأيديولوجيا الألمانية ، ترجمة ، فؤاد أيوب
(مشرق ، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي ،
١٩٧٦) ، ص ١٦٠ - ١٦٠ .

٢٩ - على مختار ، الأيديولوجيا والتتميه ، مرجع سابق ، ص ٨٧ - ٨٨ ،
٣٠ - المرجع السابق ، ص ٨٨

- Marx, K., Selected Correspondence. F.L.P.H., U.S.S.R., ٢١-
1953, PP. 250-251 .
Ibid., P. 251 . ٢٢-

- ٢٣- على مختار ، الأيديولوجيا والتنمية ، مرجع سابق ، ص ٩٠ .
٢٤- ماركس وإنجلز ، الأيديولوجيا الألمانية ، مرجع سابق ، ص ٥٠ - ٧٠ .
٢٥- المرجع السابق ، ص ٧٥ - ٨٠ ..
٢٦- كارل ماركس ، رأس المال ، الجزء الأول (موسكو ، دار التقدم ، ١٩٧٥) ، ص ٢٠ - ٢٠٠ .
٢٧- ماركس وإنجلز ، الأيديولوجيا الألمانية ، مرجع سابق ، ص ١٦٢ .
٢٨- Marx, K., A Contribution to the Critique of political Economy. (Lawrence and Wishart, London 1971), PP. 20 - 21 .

٢٩- ل. ن. موسكوتشيف نقض الأيديولوجيا ما بين الوهم والحقيقة ، مرجع سابق ، ص ٧٤

٣٠- ف. إنجلز ، لوفيج فيوريغ المتشورات الإشتراكية (موسكو ، دار التقدم ، ١٩٤٦) ص ٧٤ .

٣١- هذه النظرية التي يتم إلصاقها بماركس وإنجلز من قبل علم الاجتماع البرجوازي المعاصر ، الأمر الذي يمكن التأكيد منه عند الإطلاع على أى كتاب مدرسى لعلم الاجتماع فى الغرب ، وهذه النظرية تتسجم مع ما يروج له علم الاجتماع البرجوازي منذ الحرب العالمية الثانية . بنهاية الأيديولوجيا تحت مقولة نظرية " التاريخ الأيديولوجي " ولقد ازدادت حدة تلك الفترة عندما بدأ يروج لها نفر من معتقلى الماركسية (البنوية ، الوظيفية

J. Larrain , On the Character of Ideology, in Theory Culture and Society, Vol. 1. No. 1, U.K. 1982, P. 17.

تقلاً من ، على مختار . الأيديولوجيا والتنمية . مرجع سابق ، من ص ٩٢ - ٩٤ .
 ١٣ - لينين . حال العمل ٦ المخططات الكاملة ، الجزء الخامس (موسكو ،
 دار التقدم ، د . ت) ، من ص ٣٩٥ - ٣٩٧ .

- لينين . في الأيديولوجيا والثقافة الاشتراكية ، (موسكو ، دار
 التقدم) ، من ص ١٥٠ - ١٦٩ .

١٤ - على مختار . " إشكالية العلاقة بين الأيديولوجيا والعلوم الإجتماعية " . في
 إشكالية العلوم الإجتماعية في الوطن العربي ،
 الندوة السنوية للمركز القومي للبحوث الإجتماعية والجنائية ،
 والتي عقدت من ٢٦ - ٢٨ فبراير ١٩٨٣ - القاهرة (بيروت ،
 دار التنوير ، ١٩٨٤) ، من ص ١٣٣ - ١٣٤ .

١٥ - شهد النصف الثاني من هذا القرن نشاطاً أيديولوجياً متزايداً في أوساط الدول
 الرأسمالية . إنعكس في ظهور العديد من النظريات الإجتماعية والسياسية العامة ، والتي
 تكمن إحدى أبرز مهامها الأيديولوجية في محاولة حفظ وترسيخ وجود الطبقات الحاكمة
 في تلك الدول ، من خلال إعادة بناء هيكل الأيديولوجية البرجوازية وتقديمها كبديل
 للتفسير الماركسي لتناقضات العصر . ولعل أبرز هذه الأنشطة ويدايتها كان " مؤتمر
 الحرية الثقافية " الذي عقده إتحاد المثقفين في الغرب في مدينة " ميلانو " في أوساط
 سبتمبر عام ١٩٥٥م لمناقشة مسألة " معيقيل الحرية " ففي نهاية هذا المؤتمر الذي
 حضره أكثر من مائة عالم وكاتب وصياني وصحفي ... إلخ أعلن المؤتمر إختفاء
 أسباب الصراع الأيديولوجي العميق من العالم وذلك فنحن نعيش في عصر " نهاية
 الأيديولوجيا " ، أي عصر نهاية الماركسية على الجماهير .

- ٤٦ - لينين ، المختارات ، المجلد الخامس (موسكو - دار النظم ، د . ت .) ، ص ٢٥٠ .
- ٤٧ - جورج لوكاتشي ، التاريخ والفهم الطبقي ، ترجمة حنا - الغامر ، (بيروت دار الاندلس للطباعة والنشر ١٩٨٢) ، ص ١٩٠ - ٢١٠ .
- ٤٨ - علي مختار ، إشكالية العلاقة بين الأيديولوجيا والعلوم الاجتماعية ، مرجع سابق ، ص ١٢٥ .
- ٤٩ - أنطونين جرامشي ، قضايا المادية التاريخية ، ترجمة فواز طرابلسي ، (بيروت ، دار الطليعة ، ١٩٧١) ، ص ٧٧ - ٩٧ .
- ٥٠ - علي مختار ، جرامشي ، حياته وأعماله ، ترجمة حنيف الرزاز ، (بيروت ، مؤسسة الأبحاث العربية للنشر ، ١٩٨٤) ، ص ٢٤٠ - ٢٦٧ .

٥١ - A. Gramsci, The Modern prince and other Writings, (International publishers, U.S. A . 1980), PP. 60-100 :

- علي مختار ، إشكالية العلاقة بين الأيديولوجيا والعلوم الاجتماعية ، مرجع سابق ، ص ١٢٧ .
- ٥٢ - Martin, Seliger, The Marxist Conception of Ideology, A critical essay, (London, Cambridge Uni press, 11979), PP. 175-180 .
- ٥٣ - جان مارك بيوترى ، فكر جوامش السياسي ، ترجمة : جورج طرابيشي ، (بيروت ، دار الطليعة ، ١٩٧٥) ، ص ١١٧ - ١٢٢ .
- ٥٤ - علي مختار ، إشكالية العلاقة بين الأيديولوجيا والعلوم الاجتماعية ، مرجع سابق ص ١٢٨ .
- ٥٥ - المرجع السابق ، ص ١٢٨ .

- L. Althusser, . For Marx, Trans. B. Brewster, (London, 1969), - ٥٥
PP. 122-123
- L. Althusser, and Reading Capital, Trans B. Brewster, (London, 1970), - ٥٦
Balibar, E., PP. 130-150 .
- لويس التوسير ، برامج لا إيمانوية ، ترجمة : سهيل القش ، (بيروت ،
المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر ، ١٩٨١) ، من ص ٩٧ -
١١٥ .
- L. Althusser , . Lenin and Philosophy, Monthly Review, U.K., - ٥٧
1971, PP. 126-127 . .
- ٥٨ - ل. ن. موسكوتشيف ، نفس الأيديولوجيا ما بين الوهم والحقيقة ، مرجع
سابق ، من ص ٤٢ - ٤٤ .
- ٥٩ - المرجع السابق . من ص ٤٤ - ٤٥ .
- J. La palombara, Decline of Ideology In : The American political Science Review, Vol . IX, 1966, No. 1,
PP. 13-14 .
- J. La Palombara , Decline of Ideology. Im the American Political science review, Spring - Field, Thomas,
1961 P. 127 .
- Mannheim, K., Essays on the sociology of knowledge - ٦٢
(London, 1952), P. 190 .
- Ibid., P. 183 . - ٦٣

٦٤ - ل. ن. موسكوتشيف ، مرجع سابق ، ص ٤٧ .

Mannheim, K., Ideology and Utopia, (London, 1963), - ٦٥
PP. 175-176 .

Ibid., P. 175. - ٦٦

٦٧ - سمير أيوب ، تأثيرات الأيديولوجيا في علم الاجتماع ، (بيروت ،
معهد الإنماء العربي ، ١٩٨٢) ، ص ٦٤ - ٥٦ .

- Mannheim, K., Essay on the Sociology of knowledge Op. Cit., P. - ٦٨
130 .

٦٩ - سمير أيوب ، تأثيرات الأيديولوجيا في علم الاجتماع ، مرجع سابق ، ص
٥٦

- Mannheim, K., Ideology and Utopia, Op. Cit., P. 69 . - ٧٠

٧١ - ل. ن. موسكوتشيف ، مرجع سابق ، ص ٥٠ .

- Mannheim, K., Ideology and Utopia, Op. Cit. P. 138 . - ٧٢

- I bid., P. 140. - ٧٣

- Horowitz, L. Social Science or Ideology, Berkley Journal of - ٧٤
Sociology, Vol . 15. 1970, PP. 1-10 .

- Lipsett, S.M., Political Man : The Social Bases of politics, - ٧٥
(N.Y. 1960), P. 53 .

- I bid., P. 445. - ٧٦

٧٧- ل. ن. موسكاشيف مرجع سابق ، ص ٢٠ - ٤٠ .

- Schlesinger, A., White, M. Paths of American Thought, (N.Y. Boston, 1963), 536 . - ٧٨

The End of Ideology. On the Exhaustion of political Ideas in fifties, Glances, 1960., PP.

- Bell, D., 370-373 .

The End of Ideology, In : Encounter, Vol . - ٨.

- Shills, E., S, Nov, 1955, 53 .

٨١- لينين ، المادية والتجريبية النقدية ، المؤلفات الكاملة ، (موسكو

- دار التقدم ، د . ت .) المجلد ١٤ ص ١٢٥ - ١٤٠ .

٨٢- روزنتالوب ، يوهين ، الموسوعة الفلسفية ، (موسكو ، دار التقدم ، ١٩٧٥) مادة إيديولوجيا .

٨٣ - حافظ الجمالي ، الأيديولوجيا والفلسفة ، مرجع سابق ، ص ٨ .

٨٤ - ماركس وإنجلز ، الأيديولوجيا الألمانية ، مرجع سابق ، ص ٧٥ - ٨٠ .

٨٥ - محمد نجيل نوفل ، دراسات في الفكر الترويس المعاصر (القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٨٥) ، ص ٢٢ .

٨٦ - المرجع السابق ، ص ٢٢ - ٢٤ .

٨٧ - جورج لاباساد وريثيه لورده مقدمات في علم الاجتماع ، مرجع سابق ، ص ١٢٥

٨٨ - ل . القوس ، دراسات لا أنسانيه ، ترجمة : سهيل القش (بيروت

، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر ، ١٩٨١) .

٨٩ - المرجع السابق ، ص ٧٤ .

- Nell, Keddie, "classroom Knowledge", In: Michael F. D. young (ed), Knowledge and Control, (Callier-Macmillan, 1971), P. 144 . - 29
- Marx, K., Economic and philosophic Manuscripts of 1844 . (London, Lawrence & Wishart, 1973), PP. 136-159 . - 10
- Ollman, B., Alienation : Marx's Conception of Man in Capitalist Society, (London, Cambridge Uni. Press, 1977), PP 270-281 . - 11
- Bernstein , B., "On the classification and framing of Educational Knowledge", In M.F.D. Yong (ed.), Knowledge and Control, P.56 . - 12
- class, Codes and Control, Vol . 1, 2nd ed., (London, Routledge & Kegan Paul 1974), P. 213 . - 13
- "Education Cannot Compensate for Society" In B.R. Cosin et al . (eds), School and Society, (London, Routledge & Kegan Paul, 1977), P. 65 . - 14
- Bowles, S. Gintis, H., Schooling Capitalist America, "Educational Reform and the Contradictions of Economic Life, (N.Y. Basic Books, In c., publishers, 1977). PP.225-245, - 15
- Madan, Sarup . , Marxism and Education, Op. Cit . , P. 143 . - 16
- Ellick, L. , Deschooling Society, (London, Penguin, 1973), Ch . 3 . - 17

٩٠ - لقد إحتلنا في معالجة هذه المسألة على أطروحة التوسيع الأساسية حول أجهزة الدولة الأيديولوجية ، سواء من كان منها يسير بالتحالف أو بالأيديولوجيا ، وهذه المقولة الأطروحة - عالجهما التوسيع بوضوح في كتابه : *Readings Capital* ١٩٦٥ والذي ترجمته إلى العربية بعنوان : قراة رأس المال ، ترجمة تيسير شيخ الأرض دمشق ، منشورات وزارة الثقافة ، ١٩٧٢ ، الجزء الأول من ص ٩٨ - ١٠٥ .

وكتاب : *Positions, Editions Sociales, 1976* والذي ترجمته د . سهيل القش في كتاب : دراسات لا أنسانيوه من ص ٦٧ - ١٢١ ، مرجع سابق .

- ٩١ - ل . التوسيع .
 ٩٢ - المرجع السابق .
 ٩٣ - المرجع السابق .
 ٩٤ - المرجع السابق .

- Madan, Sarup., **Marxism and Education**, (London, Routledge & Kegan Paul, 1978), PP. 139-140 . - ٩٥
- I bid ,, PP. 129-130 .
- I bid ,, PP. 140-141 . - ٩٧
- S. Bowles, "Social Conflict and even Development" . In : - ٩٨
The Education Dilemma, Policy Issues for Developing Countries in 1980. Edited by :
 John Simons, (The World Bank, pergamon press, U.S.A 1980), PP. 220-230 .

(٢)

الأيديولوجيا والتربية في مصر

(دراسة في العلاقة بين بنية النظام السياسي

والسياسة التعليمية في الفترة من عام

١٩٥٣ - ١٩٧٤)

"إن الموقف الثوري من هذا الجهاز الإيديولوجي الرئيسي الذي هو "المدرسة" يظهر مثلاً في شعار "ديمقراطية" - هذا الشعار هو بالفعل شعار مجابهة طبقية ، لأن فيه فضاءاً للأمن الطبقي في الديمقراطية التي يقوم عليها نظام التعليم في بنية اجتماعية رأسمالية متأخرة ، والتي يتحدد في إطارها الدور الإيديولوجي الطبقي للمدرسة ، في علاقته الوثيقة بعملية تحديد علاقات الإنتاج القائمة ، وبمضمون هذا الشعار يتحدد في علاقة نقضه لهذا الدور للمدرسة في إطار الحركة العامة للصراع الطبقي - المجابهة الشبكة المتعددة من التصفية الطبقية التي تتحرك المدرسة وتتطور في حقبة ما في هدف الحفاظ على الطابع الطبقي الخاص بعلاقات الإنتاج القائمة ، لتحديد الديمقراطية التعليم معني أولياً ، هو ضرورة فتح أبواب التعليم ، بمختلف مراحله أمام أوسع الفئات الضعيفة ودرجة خاص أمام الفئات الكاسحة المحرومة منه أصلاً بحكم وضعها الطبقي ..."

(مهدى عاقل، ١٩٨٦، ص ١٦٩)

مبدأ من المقدمة :

لم يعد التعليم فى عالمنا المعاصر مجرد خدمة تؤديها الدولة تجاه مواطنيها ، كذلك لم يعد مرفق يعد الدولة بما تحتاجه من القوى البشرية المؤهلة والمدرية ، للقيام بأعباء خطط التنمية التي تطرح . إن التعليم ، ولاسيما التعليم المنظم يمثل فى كل المجتمعات أحد الأدوات الرئيسية التي تسمح القائمين على أمر المجتمع بتحقيق إختيارهم في كافة مجالات الحياة ، سواء لضمان إستمرار المجتمع ، مع إحفاظه بكل توازناته الحاضرة ، أم لضمان تغييره وفق رؤاهم ومخططاتهم . ويكفى لكشف أى شك حول هذا الفهم لطبيعة النظام التعليمي وسياسته ، أن تلقى نظرة سريعة على تاريخ التربية وإن شطرنجى فى أى مره نفعل فيها هذا ، العلاقة الوثيقة بين إرادة قوى السلطة فى المجتمع لتثبيت أو لتغيير واقع الحياة ، وضرورة السيطرة على النظام التعليمي وسياسته . وفى ضوء ذلك نفهم لما كان أول عمل لأى ثورة وقعت فى العالم هو السيطرة الفورية على النظام التعليمي وتوجيه سياسته وإستخدامه لتدعيم وتشكيل الواقع المراد تحقيقه بالثورة .

لذلك أصبح التعليم فى عالمنا المعاصر جزء أساسى وآليه من آليات الإيديولوجيا السائدة فى المجتمع ، فهو جزء من البناء الفوقي - المعرفى ، السياسى ، القانونى - الذى يتمتع بقدرة ما من الإستقلالية ، وتعبير بشكل أو بآخر عن العلاقات الإجتماعية والمادية السائدة فى المجتمع ، ولاسيما علاقات الإنتاج وقوى الإنتاج .

ولقد برز التعليم فى الضمينات والستينات فى مصر بإعتباره جزء رئيسى من مكونات الخطاب السياسى للنخبة السياسية فى توجهاتها الفكرية والإيديولوجية ، والتي عيرت عن مصالح إجتماعية وسياسية للطبقات

الوسطى والصغيرة في المجتمع المصري . وتطور الإهتمام بقضية التعليم خلال العقود الأربعة الماضية من تأريخنا المعاصر ، بحيث أصبح التعليم اليوم ~ في الثمانينات - ميداناً للتضال السياسي والإجتماعي للطبقات الكاسحة والفقيرة وطليعتها الثورية . والتي لم يستطع التعليم أن يحقق مطامحها وأمنياتها نحو العدل الإجتماعي والمشاركة السياسية في إدارة شئون المجتمع . وأصبح أيضاً أحد أهم الأركان في برامج الأحزاب السياسية والنقابات المهنية والجماعات الراديكالية التي تبنت مصالح الطبقات الكاسحة والفقيرة . ولعل المقتل اليوم لوسائل أعلامنا المسموعة والمقروءة والمرئية يجد الشواهد والبراهين التي تؤيد صحة ما نزعج .

والدواسة الحالية ، هي محاولة لتتبع العلاقة بين التعليم المصري ولاسيما سياسته والإيديولوجيا الرسمية التي سادت المجتمع المصري منذ عام ١٩٥٢ ولآن ، وذلك انطلاقاً من الفهم السابق ، من أن التعليم وسياسته تعبر بشكل أو بآخر عن تلك الإيديولوجيا التي سادت المجتمع المصري خلال الفترة المشار إليها . ونقصد بالإيديولوجيا هنا ، توجهات النظام السياسي والنخبة السياسية الحاكمة خلال العقود الأربعة الماضية في المجالات الإقتصادية والإجتماعية والسياسية والثقافية ، لأن تلك التوجهات محكومة بطبيعة الحال بإطار فكري ومعرفي معين ، ونستطيع القول أنه برزت زعامات سياسية خلال تلك الحقبة ، عبرت بشكل صريح عن تلك الإيديولوجيا - في تباينها الظاهري - ومن توجهات النظام السياسي والنخبة الحاكمة (جمال عبد الناصر - أنور السادات - حسنى مبارك) ، وذلك لأنه مازال في عالمنا المتخلف والتابع ، للفرد - الزعيم - الحاكم الدور المفصلي والهام في التعبير عن بنية العلاقات الإجتماعية والسياسية ، ولذلك فإن الحديث عن تلك الزعامات أو القيادات ، هو حديث في ذات الوقت عن طبيعة النظام السياسي والنخبة الحاكمة ، على إعتبار إنها رموز ويوصل للتوجه العام .

هنا فإن الدراسة الحالية تحاول الإجابة عن التساؤلات الرئيسية التالية والتي سوف تعد سؤجها ومحوراً تدور حوله :

١- ما طبيعة الإيديولوجيا التي سادت المجتمع المصري خلال العقود الأربعة الماضية ؟

٢- ما هي المصالح الإجتماعية والطبقية التي تذبها تلك الإيديولوجيا ؟

٣- كيف استملاح التعليم وسيامته أن يعبرا عن تلك الإيديولوجيا ، حتى أصبح جزءاً من خطابها السياسي ؟

٤- هل تباينت الإيديولوجيا بتباين القيادات والزعامات ؟

ولاشك أن الإجابة عن تلك التساؤلات السابقة ، يستلزم منا - ضمن ما يستلزم - أن نحدد خطة الدراسة ، والإجراءات التي ستسير عليها ، وهي :

١ - الإيديولوجيا الرسمية التي سادت المجتمع المصري في الفترة من عام ١٩٧٤/٥٢ ..

٢ - التعبير التربوي عن تلك الإيديولوجيا في سيامة التعليم في تلك الفترة .

٣ - الإيديولوجيا الرسمية التي سادت المجتمع المصري في الفترة من عام ١٩٧٤ والآن .

٤ - التعبير التربوي عن تلك الإيديولوجيا في سياسة التعليم خلال تلك الحقبة الزمنية .

*** ضرورات منهجية :**

هنا تجدر الإشارة إلى نقطة منهجية هامة ، هي أن التقسيم الزمني

السابق ، لا يعنى بلنى حال من الأحوال وجود قواطع أو حواجز بين تلك الفترات ، ولكنه تقسيم للدراسة ، أمثلة إعتبارات أساسية هي :

- **أثقالا لا تفصل بين الحقبة الناصرية والحقبة الساداتية** ، فصل تصفى ،
، **لأننا نتنظر إلى التاريخ بإعتباره حركة للصراع الإجتماعى والطبقى**
وإعتباره سلسلة مترابطة الطبقات فالحقبة الساداتية ولدت فى أحشاء
الحقبة الناصرية ، وتحديدا منذ هزيمة يونيو ١٩٦٧ .

- **إن التباين الفاصل بين التوجهات الفكرية والإيديولوجية والإجتماعية**
تجلى إعتبارا من عام ١٩٧٤ ، وهو العام الذى صدر فيه قانون الإفتتاح
الإقتصادى (قانون رقم ٤٢ لعام ١٩٧٤) والخاص بإستثمار رأس المال الغربى
والأجنبى فى مصر) والذى ترتب عليه تغييرات جوهرية وأساسية فى بنية
العلاقات الإجتماعية وفى توجهات النظام السياسى على الصعيد الإقتصادى
والإجتماعى داخليا وخارجيا . وهو العام الذى انكشف فيه الغطاء عن تلك
القشرة الهشة التى أخذ النظام يريدما بعد وفاة جمال عبد الناصر فى
سبتمبر عام ١٩٧٠ .

- **إن الغالبية العظمى من قيادات ورجالات الإفتتاح الإقتصادى ،**
كلنوا هو أنفسهم قيادات ورجالات المرحلة الناصرية ، والذين دافعوا عن
منجزاتها ، وسرعان ما تبدل الخيار الإيديولوجى والفكرى لهم بمجرد
تحالف النظام بعد عام ١٩٧٤ مع الطبقات الرأسمالية الكبيرة والقييمة . (١)

- **إن الوضع بعد أكتوبر عام ١٩٨١ لم يطرأ عليه تغيير جئى ، سوى**
بعض المحاولات لتجميل وجه الإفتتاح القبيح ، والتخلص من بعض القيادات
المفترقة والمستقرزة على الصعيد الشعبى ، أى محاوله كسب تليد شعبى من
خلال رجوه جديد لم تشارك بشكل فاضح فى ممارسات السبعينات .

- إن التطور الفكري والإيديولوجي ، لأى مجتمع بصفه عامه ، ولأى قياده سياسيه بصفه خاصه ، لا يحدث فى فراغ ، وهو ليس عليه عقليه ذهنيه أو رياضيه مجردة وحسب ، بل أنه يرتبط أشد الارتباط بمجمل حركة التطور العام الإجتماعى والسياسى والإقتصادى والثقافى ، يؤثر فيه ويتأثر به ، ولا يمكن فهم التطور الفكري والإيديولوجى فهما صحيحا ومتكاملا ، إلا فى الإطار العام لساير حركة المجتمع ككل ، من حيث علاقاته الإجتماعيه وصراع القوى الإجتماعيه المتباينه داخل هذا المجتمع ، ونظمه ومؤسساته المختلفه .

- وأخيرا أن هذه الملاحظات والضرورات المنهجيه لا تستبعد بلأى حال من الأحوال أن العديد من توجهات النظام السياسى والتخيه السياسيه الحاكمه قد تم التراجع عنها على الصعيد الإقتصادى والإجتماعى والسياسى والثقافى - فى السبعينات والثمانينات - لإعتبارات داخلية تتجلى فى شكل تحالفات طبقيه جديده ، وخارجيه فى شكل تعميق وتديم آليات التبعية للنظام الرأسمالى العالمى ، والإحتماء به ، والتعويل عليه ، لإنجاز مهام النظام التى أخفق عن إنجازها بنفسه .

أولا : الإيديولوجيا السلطه فة الفتره من عام ١٩٥٢ - ١٩٧٤

يؤكد ماركس فى كتابه الهام " الإيديولوجيا الألمانيه " على أن الأفكار المسيطره على حقبة تاريخيه ما ، ليست إلا ترجمه ذهنيه للعلاقات الماديه والطبقيه السائده فى تلك الحقبة ، ثم يستطرد موضحا الأمر . بأن الطبقة المسيطره تتكون من قسمين : يهتم القسم الأعظم منها بالإنتاج ليس إلا ، أما القسم الآخر ، فهو الذى يتخصص فى التتظير ، هو الذى يتفانى فى تهذيب وترتيب وتبرير لأهمام الطبقة على نفسها ، ومنهم يتكون أيدىولوجيتو الطبقة (٢) . ونحن نعتقد إن كان الأمر كذلك ، فإن "جمال عبد الناصر" كان

المفكر الأول والرائد الذي دعم الإيديولوجيا المساندة ونظر لها خلال فترة حكمه ، باعتباره معبراً عن توجهات النظام السياسي وممثلاً أميناً للنخب الحاكمة - على الرغم من إختلاف بعض عناصر النخب في توجهاته ، سواء في عام ١٩٥٤ أو بعد قرارات يوليو عام ١٩٦١ - (٢) لأن الزعيم أو القائد أو الحاكم لا يعبر في العادة عن نفسه ، يقدر ما يعبر عن جماعه ، طبقه ما لها مصالحها وأهدافها وغاياتها ، ولها أيضاً أيديولوجياتها في المجتمع والسياسة والإقتصاد .



وهن هنا لزم علينا توضيح ذلك منذ البداية ، سواء تجلي فكره في كتابه « فلسفة الثورة » أو « الميثاق الوطني » أو « برنامج ٢٠ مارس ١٩٦٨ » أو خطبه ، والشعارات التي رفعها وكرسها النظام السياسي من خلال أجهزته السعيدة ، ومنها جهاز التعليم بطبيعة الحال - ولكن يظل السؤال مشروعا ، ما طبيعة تلك الإيديولوجيا ؟ وما هي مضامينها الإجتماعية والإقتصادية والسياسية والتربوية ؟ وعن أى الفئات أو الطبقات عبرت وتجلت في شكل الصياح ؟

٣- التوازن في مواجهة الصراع

إن نظرية التوازن الإجتماعي ، والتي شغلت الفكر الإجتماعي البرجوازي في الغرب لسنوات طويلة ، في مواجهة الفكر الماركسي ، الذي شدد على نظرية الصراع الإجتماعي كتفسير لحركة تطور المجتمع الإنساني ، سادت في أوساط المثقفين الليبراليين ، والعديد من النخب السيامية في العالم الثالث ، وذلك بحكم طبيعة التكوين الإجتماعي والفكري لغالبية تلك النخب التي آلت إليها مقاليد الحكم عن طريق الانقلابات العسكرية القوية ، والتي آتت بديلاً أو إجهاداً للحركات الشعبية في ثورتها التي أرجأت بسبب

ولا بد من الإشارة هنا إلى أن قلة قليلة من دول العالم الثالث هي التي اختارت الماركسية - نظرية الصراع - كإيديولوجية متكاملة وكتعبير عن أحلام الفقراء والكادحين ، وتعد "كوبا" مثالا واضحا على تلك الدول . غير أن الكثرة الغالبة حاولت من خلال إجتهدات متعددة أن تتبنى إشتراكية ، وهذه الإشتراكية وصفت بالمصاف شتى ، فهي تارة إشتراكية إفريقية ، وتارة إشتراكية أسيوية ، وهي مرة ثالثة إشتراكية عربية . وعلى الرغم من إنه في هذه الدول يروج القول بالإنتماء - إيديولوجيا - إلى الإشتراكية ، غير أن هذا المصطلح لم يتح له أن يحدد على وجه الدقة أبدا . فالخلط يهيئ بهذا المصطلح من كل جانب ، خصوصا حين يراد وضع الفروق بين الإشتراكية من ناحية والماركسية من ناحية أخرى (٤) .

ولقد تبنت النخبة السياسية في مصر ، سياسات الفعل ورد الفعل ، أو الطريق التجريبي العقيم والمتخبط ، فمارست التجريب السياسي بكل ألوانه والتجريب الإقتصادي بكل أشكاله ، ولقد كان هذا في الواقع نتيجة منطقية لتبني التوازن كأساس للإيديولوجيا الوسطية التي صير عنها النظام السياسي موضوع (٥) . إن « نظرية التوازن » هي نظرية الوسط سواء على المستوى القومي أو على المستوى الإجتماعي ، بما يعنيه ذلك من توازن في السلوك والمفاهيم والقيم بالنسبة للفرد ، ومن توسط في العلاقات الإجتماعية ، وتجنب الجموح والإنفجار . مع عدم الإلتزام بالوضع أو معايير مطلقة ثابتة في جميع الأحوال والمواقف (٦) . ولقد استخدم النظام السياسي في مصر بعد يناير ١٩٥٢ ، نظرية التوازن لتحقيق مكاسب سياسية وإقتصادية والتي لم تستطع القوى الإجتماعية الأخرى ، والتي كانت متواجدة على ساحة الفعل السياسي في ظل سياسة التحالف مع

الرأسمالية العالمية أن تحققها قبل يوليو ١٩٥٢ م . وتستطيع أن ترصد جملة الإجراءات والفعاليات التي اتخذها النظام السياسي على المستوى السياسي الداخلي بعد ١٩٥٢ كما يلي :

لقد كان رفض مجموعة الضباط الأحرار لنظام تعدد الأحزاب ، والنظام الحزبي الواحد ، هو الصيغة السياسية التي حيرت بجلده من نظرية التوازن ، ولم يستعد صريح (ميعة التحرير - الإتحاد القومي - الإتحاد الاشتراكي) للتعبير عن جميع طبقات الشعب - الكل في واحد - وعلى المستوى الاجتماعي كان رفض مجموعة الضباط الأحرار لميطرة الطبقة الرأسمالية الكبيرة ، أو الطبقة العاملة على عملية التطور الاجتماعي ، هو الصيغة الاجتماعية لنظرية التوازن على مستوى الطبقات الاجتماعية . وكان إتجاه الثورة ورجالها على المستوى الاقتصادي للتدخل في مجالات العمل الاقتصادي بإنشاء قطاع عام قوى إلى جانب القطاع الخاص هو أساس الصيغة الاقتصادية لنظرية التوازن ، كما كان أيضا إتجاه الثورة على المستوى الفكري ، كان الإنفتاح على جميع التيارات الفكرية ، ورفض الإلتزام بشيار معين ، هو الصيغة الفكرية للتوازن بين النظرية الاجتماعية والنظرية الفكرية في الصراع الاجتماعي (٧) .

وهناك حديث هامين بشأن الضباط الأحرار الحياة السياسية لنظامهم الجديد بهما . يعبران بجلده عن تلك القضايا الوسطية ، الأولى : إعدام اثنين من القيادات العمالية الشباب في مصنع كثر الدوار للفلز والتنسيج على إثر إضرابهم وتظاهروهم مع العمال للمطالبة بتحسين ظروف العمل . ولقد تمت المحاكمة العسكرية القوية والإعدام بقاء المصنع إلى جانب الحكم بأحكام أخرى قاسية بالسجن المؤبد على عدد كبير من العمال . والثاني : هو قانون الإصلاح الزراعي الذي صدر في نفس الشهر سبتمبر ١٩٥٢ - إن الدلائل بآله من ملين الصديق ، وهما بلاشه رساله موجهة إلى الشعب المصري تقول بصريح العبارة : نحن نصنأ مع الطبقة العاملة ، وإن تكون معها إلى النهاية ، وأصلا

أيضا ضد الرأسمالية الكبيره إلى النهاية ، نحن حالة التوسط بين أقصى اليمين ، وأقصى اليسار..

وفي الستينات وأثناء النقاش حول « الميثاق » كان « جمال عبد الناصر » يقول لأساتذة الجامعات : «أيها السادة من أعطى لكم الحق في تحديد أي الاشتراكيات تلزم الشعب المصري ؟ إنني أعلن أمامكم إنني لم أدع أبدا لما يسمى «بالإشتراكية العربية» ، وإذا افترضنا أن الماركسيه قد صيغت في عشرون نقطه ، فإنني على إستعداد لأن أضع توقيعى على ثمانية عشرة نقطه منها . والنقطتان الوحيدتان اللتان تفرقان بيننا وبين الماركسيه هي : دكتاتوريه البروليتاريا ، وعوقبهم من اليمين (٨) . كل شئ إلا الماركسيه - في نفس اللحظة كان مئات من الماركسيين تعج بهم معتقلات النظام ، هذا هو المحتوى الحقيقي للتخبط في الشعارات ، فلا هو يمين ، ولا هو يسار ، هنا بذره وجذر العداء للشيوعيه ، رغم التقارب العلمى مع المعسكر الإشتراكي ، والتباعد العلمى عن المعسكر الغربي الرجعى الإستعمارى . إن الحاجه العمليه هي التي تبعد هذا النموذج عن المعسكر الرجعى ، كما أن الحاجه العمليه هي التي تنفع هذا النموذج إلى المعسكر التقدمى (٩) .

(٢) تطور الإيديولوجيا السائدة،

تطورت الإيديولوجيا السائدة في مصر خلال الفترة من عام ١٩٥٢ - ١٩٧٤ ، وفقا للمنتغيرات الداخلية والخارجية ، ووفقا لتوجه النظام السياسى وإستجابته للمنتغيرات في كل مرحله من الأخرى ، ووفقا أيضا لقتاعات النخبة السياسية التي تقلبت زمام الحكم في تلك الفترة ، ويمكننا الآن أن نرصد حركة التطور هذه من خلال جملة من الإجراءات والتشريعات والقوانين التي صدرت على الصعيد العلمى والممارسة الحياتيه فيما يلى

١ - معاهدته الرأسمالية الكبيرة (١٩٥٢ - ١٩٥٦) :

هذه اللحظة الاولى أعلنت النواة عن رغبتها في التعاون مع الرأسمالية ، وذلك لانها لم تكن بقادرة على تحمل اعباء الاقتصاد المصرى بمفردها ، ونظرا لاستثمار الرأسمالية بمعظم الاقتصاد المصرى ، ومشاركتها الفعالة فى صنع السياسة المصرية داخليا وخارجيا ونظرا لافتتار الدولة للاطار النظرى الذى تسير على هده. ولقد كان طابع تلك الفترة التأكيد والتشديد المستمر على أن النظام الجديد يهدف الى الاستقرار ، حيث صرح أحد الضباط الاحرار : « نحن لسنا من الاشتراكيين ، ولا اعتقد أن اقتصادنا سيزدهر الا عن طريق المشروعات الحرة » ، « سوف تشجع الدولة المشروعات الحرة وتدعمها بكل وسيلة ممكنة » (١١) . وفى هذه المرحلة لم يعبر النظام السياسى والتخبة الحاكمة عن توجهات إجتماعية لصالح الفقراء والمعدمين ، ولكنه عبر عن مصالح الطبقة المتوسطة والصغيرة ، وسياسيا لم يكن للنظام السياسى فى هذه المرحلة أية أيديولوجية واضحة سوى الشعار الثالث " الاتحاد والنظام والعمل " ولقد كتب « إحسان عبد القدوس " فى مارس عام ١٩٥٤ يقول : « إن ميادى الثورة كلها تنحصر فى كلمة واحدة مجرده هى « الإصلاح » ، وإذا كان لقادة الثورة مثاليات أو أيديولوجية فهى تنحصر فى مثالية واحدة : الجيش للشعب وإس هناك مثاليات ، وليس هناك أيديولوجية أخرى » (١٢) . ولم يتردد جمال عبد الناصر « فى الاعتراف بآله : « هذا بدء الثورة لم يكن هناك أى خطه ، ولكن كانت هناك ستة ميادى أساسية : منها القضاء على الاقطاع والاستغلال ورامن المال المستقل وتحقيق العدالة الاجتماعية . وقد وضعنا هذه المبادئ الستة امامنا دائما ورحنا جيوما بعد يوم وشهرا بعد شهر على ضوء التجربة الوطنية نتخذ من

القرارات مايفتح الطريق لتنفيذ هذه المبادئ . (١٢) لقد كان المنهج السائد التجريب ورد الفعل ومهاجمة الرأسمالية الكبيرة ، ومحاولة إقرار شرعية للنظام الجديد.

ب - فك التحالف الموقّت مع الرأسمالية (١٩٥٧ - ١٩٦١) ،

في أعقاب حركة التمصير للمؤسسات الاقتصادية الاجتية ، على إثر عنوان عام ١٩٥٦ ، خلال الميدان كاملا أمام الرأسمالية المصرية ، ورغم أن الظروف كانت ماثحة أمامها لتحرك بحرية ، إلا أن الدولة بدأت تزيد من تدخلها في الشؤون الاقتصادية بعد أن تخلّصت من كل القوى السياسية المعارضة لها ، وبعد أن صفقت الأحزاب السياسية وأخذت تكسب تأييدا عالميا ووصفة خاصة مع بلدان الكتلة الشرقية ، عقب صفقة الاسلحة الشهيرة . بدأت الدولة تعمل على تجميع رأس المال للقيام بالمشروعات الاقتصادية والصناعية المستقلة ، التي عجزت الرأسمالية المصرية على القيام بها وكان أبرز مثال هو إنشاء المؤسسة الاقتصادية عام ١٩٥٧ ، حيث صرح وزير الاقتصاد أن الحكومة لم تنظر المؤسسة الاقتصادية لتنافس الرأسماليين ، وإنما لتستحدث القطاع الخاص على الاستثمار (١٤) .

وعلى الصعيد الاجتماعي لم يكن إلقاءن الإصلاح الزراعي الأول ١٩٥٢ ، حيث لم يتجاوز جملة المستفيدين منه ٣٠٠ ألف مستأجر زراعي صغير ، تحوّلوا بفضل تنفيذ القانون إلى ملاك ضغار تتراوح ملكيتهم ما بين ٢ - ٥ أفدنة (١٥) . وسياسيا توالى الجهود لتحديد ايدولوجية معينة للثورة بدأت بصور « فلسفة الثورة » في ابريل ١٩٥٤ وتأسيس المؤتمر الاسلامي لتسلم مقدرات القضية الاسلامية وانتزاعها من أيدي الاخوان المسلمين ، والاشترك في مؤتمر « باننوج » وعلان العيد الايجابي - ١٩٥٥ - ثم تبني نظرية القومية العربية - ١٩٦٠/٥٦ - والتضطيط الاقتصادي ،

والاشتراكية الديمقراطية التعاونية - ٥٦ - ١٩٦٠ - وهذه الايديولوجية التي بدأت منذ عام ١٩٥٦ ، لم تخلق من العدم ، وانما هي حصيلة اتجاهات الفكر المصري المعاصر الاساسية لم تطبعها الضرورة الاقتصادية والاجتماعية والجغرافية ، فقط ، بل طبعها كذلك الصراع العالمي بين الاشتراكية والرأسمالية في فترة افول الاستعمار المباشر (١٦) .

٥ - هيمنة الطبقة الجديدة .

هي المرحلة التي يطلق عليها أكثر من اسم ، إشتراكية الدولة ، رأسمالية الدولة ، الاشتراكية العربية ، التطبيق العربي للاشتراكية ، ولكننا نعيد الى تسمية رأسمالية الدولة ، وهيمنة الطبقة الجديدة - البرجوازية البيروقراطية - التي ورثت الرأسمالية الكبيرة ، وتربع على رأس السلطة ، وحصلت على فائض القيمة بحكم تملكها للسلطة . هذه المرحلة وقع فيها شعار " التخطيط القومي الشامل " وكانت تنطلق من أن تدخل الدولة في عملية الانتاج يعطى دفعة أسرع من المعدلات العادية لتنمو الاقتصادى ، حيث يكون تدخل الدولة أكثر حقلية في إدارة وتوجيه الانتاج (أن تدخل الدولة في مصر يختلف عما تم في اليابان وأمريكا والمانيا الغربية اوحى في البلدان الاشتراكية) . ويمكن أن نستخلص أن مصر مرت منذ عام ١٩٦١ بشمولات مهمة وواسعة النطاق كنتيجة لقبول النخبة السياسية الاشتراكية - حسب المفهوم البرجمائى - وليس ثمة شك في أن هناك درجات متفاوتة للثورات الاجتماعية ، ولكن تحليل القوانين الاشتراكية التي أممت الملكية وإعادة توزيع الدخل ، يشير الى أنها - أى القوانين - لم تترك أثرا واضحا على جماهير الشعب من الفقراء والكاسمين يمكن أن نعبره بالثورة الاجتماعية . ويبدو أن الطبقة الوسطى والصغيرة هي التي استغلت أكثر من غيرها من تلك القوانين ، وهم لا يؤلفون في مجموعهم أكثر من اقلية

صغيرة ومميزة من السكان (١٧).

ويضاف الى ذلك أن عدداً من الاجراءات الاشتراكية لا يمثل ابتكارات
جديدة ، وإنما يمثل تعديلات وتوسيعات لقوانين سابقة وتشريعات لم تأخذ
طريقها الى التنفيذ ، فمثلاً على الرغم من صدور ثلاث قوانين للاصلاح
الزراعى - ٥٢ - ١٩٧٤ - (وانتهى بتحديد الحد الأقصى بـخمسين فدان
عام ١٩٦٩ ، كان هناك قوانين قبل ١٩٥٢ تطالب بهذا الحد) تم توزيع ٨١٨
ألف فدان أى حوالى ١٢,٥ ٪ من جملة الأراضى الزراعية على حوالى
٢٤٢ ألف أسرة تضم ١,٧ مليون فرد (أى حوالى ٩ ٪ من سكان الريف
المصرى عام ١٩٧٠) ، وارتفع متوسط حجم الملكية للأسرة من ٢,٤ ٪ الى
٣,٦ ٪ (١١) . وترتب على ذلك زيادة الملكيات الصغيرة والمتوسطة ، حيث
وجد فى توزيع الملكية عام ٦٥ - ١٩٧٣ ، أن من يملكون خمسة أفدنة فأقل
انخفضت نسبتهم من ٩٤ ٪ من الملاك عام ١٩٦٥ الى ٨٥ ٪ عام ١٩٧٣ .
كما انخفضت ملكيتهم من ٥٧ ٪ عام ١٩٦٥ الى ٣٦ ٪ عام ١٩٧٣ . من
جملة الأراضى الزراعية ، أما من يملكون من ٥ - ١٠ أفدنة فقد زالت
ملكيتهم من ٩,٥ ٪ عام ١٩٦٥ إلى ١١ ٪ عام ١٩٧٣ . أما من يملكون أكثر
من ١٠ أفدنة فقد إزدادت نسبتهم من ٣ ٪ عام ١٩٦٥ إلى ٦ ٪ عام ١٩٧٣
(١٩) . كما نلاحظ أن عدد العائلات المعمة فى عام ١٩٥٠ كان ٣٣ ٪ من
جملة عدد العائلات العاملة فى الزراعة ، إرتفع إلى ٤٠,٧ ٪ عام ١٩٦١ ، ثم
إنخفض إلى ٣٥,٤ ٪ عام ١٩٦٥ ، وثلك ثابِتاً حتى وصل إلى ٣٥ ٪ عام ١٩٧٠ .
أى إنه لم يطرأ أى تغييرات جذرية تجاه المعمين من جراء تلك القوانين
الإشتراكية (٢٠) ؟

كما أن العمال فى المصانع وصغار الموظفين فى دواوين الحكومة ، لم
يتحقق لهم فوائد تعادل ما تحقق للطبقات الوسطى والصغيرة ، حيث كانت

نسبة الأجور تتراوح بين ١ - ٦٠ ، بين الحد الأدنى للأجور والحد الأعلى ، فقد كان يحصل رئيس مجلس الإدارة (وهو غالباً أحد قيادات الجيش أو البوایس المستعدين) على ما قيمته ٥٠٠٠ خمسة آلاف جنيه فيما عدا البدلات وخلافه ، فى حين تراوح أجر العامل بين سبعة جنيهات وتسعة جنيهات ، ومن هنا فإن الطبقة الجديدة - البرجوازية البيروقراطية - حصلت على فائض القيمة كاملاً فى شكل رواتب ومزايا عينية ومادية ، ولم تترك للطبقات الشعبية سوى الفتات .

وتأكيداً لتلك الوسطية التى إنتهجها النظام السياسى فى تعامله مع القضايا الإجتماعية التى تمس حياة الكادحين أو الرأسماليين ، نلاحظ أن معظم الإجراءات تمت لصالح الطبقات الوسطى والصغيرة ، والتركيب الطبقي للقرية المصرية خير برهان على ذلك فبعد أن نلاحظ على هذا التركيب فى الفترة من ٥٢ - ١٩٧٤ ما يلى (٢١) :

لقد أتت هذه القوانين إلى تصفية نهائية للفئات الإقطاعية وشبه الإقطاعية ، من خلال تصفية علاقات الإنتاج المختلفة ، وقد تحولت شرائح من هذه الفئات إلى ملاك كبار تحكمهم علاقات إنتاج رأسمالية فى الأساس ، وقد برز دور الرأسمالية الزراعية الكبيرة واضحاً فى أواخر الستينيات ، وبعداً قائداً فى النصف الأول من السبعينات .

- إهزل الفلاح الغنى والرأسمالية الزراعية المتوسطة ، وضماً متميزاً طوال فترة التفسيرات الإصلاحية ، فإن كل الإجراءات التى إتخذت كانت فى صالحهم على طول الخط ، وفى نهاية الستينات كان من الواضح أن الفلاح الغنى بطموحاته البرجوازية ، قد أصبح السيد الجديد فى القرية .

- إهما صغار وبقراء الفلاحين ، فقد طرأت على أوضاعهم الإقتصادية والإجتماعية تطورات إيجابية نسبية ، إلا أن هذا لم يغير بشكل جنى

دورهم الإنتاجي ووضعتهم الطبقي ، ولدينا عدا بعض المناطق التي وزعت فيها الأرض ، ظنوا غير قادرين على أن يلعبوا دوراً نشيطاً في الحياة السياسية والاجتماعية والإنتاجية ، ووقعوا في النهاية تحت سيطرة الفلاح الفنى باعتباره السيد الجديد ، والذي يلعب دور حصان طروادة في السبعينيات في تصفية ومحاصرة كل الإجراءات التقدمية التي كانت قد إتخذت لصالح صغار وفقراء الفلاحين .

- أما الطبقة العاملة والمعدمين الأجراء ، وهم الغالبية ، فم يتح لها فرصة حقيقية لتلعب دورها " في نسج أسلوب الحياة في الريف الجديد " بالرغم من بعض الإجراءات الإصلاحية ذات الطابع الإنساني ، فقد حذر من دورها ونشاطها بسبب السيادة التي إتبعها النظام في " توسيع رقعة الملكية الصغيرة " والسياسية المفرطة للنظام إزاء ألى نشاط مستقل لتنظيماتها السياسية والجماعية ، حيث سيطر النظام على النقابات العمالية وجعلها بوق لسياسته ، وجرم العمل الحزبي ، وأفرغ الطبقة العاملة من أى تنظيم سياسي يعبر عن مصالحها ، وبذلك فقد عزلها عن حلفائها الطبيعيين والمتمثلين في صغار وفقراء الفلاحين من ناحية ، ولم تنح لهم فرصة حقيقية للانتماء الكامل في الحركة العمالية بشكل عام ، وخاصة الطبقة العاملة الصناعية . لذلك ظلت كيان إجتماعى متخضم ومتوهل بالمشكلات والهموم ، دون تمثيل سياسي منها .

هنا كل ما سبق يتضح أن إجراءات الإصلاح التي تمت في مجال الزراعة في تلك الفترة لم تستطع أن تجرى سوى تغييرات نسبية في التركيبة الطبقية . فهي قد أعادت بناء الهرم الطبقي ، عندما أزاحت عن قمته الطبقات الإقطاعية وبمبه الإقطاعية ولكن ليحل محلها في القمة أيضاً كبار الملاك الرأسماليين والفلاحين الأغنياء ، وظلت قاعدة الهرم الواسعة المتمثلة

في عمال الزراعة وصغار وفقراء الفلاحين في القاع مع بعض التصحيحات -
التعديلات - ولكن الذي لا شك فيه أن الصراع الطبقي في الريف قد حقق
دفعة واسعة نشاطه ، فلقد أصبح الباب مفتوحاً وبشكل واسع لحركة التطور
الرأسمالي (٢١) .

(٢) الأهمية لوجهاً السائجة وتدريبها

لقد كان النظام السياسي - النخبة السياسية - بتبنيه نظرية التوازن
في مواجهة نظرية الصراع ، يتصور أنه يلعب دوراً معياداً بين الطبقات
الاجتماعية المتصارعة ، وأن دوره هو ضبط هذه الصراعات ، وغرس
التضامن بين المواطنين ، وفي الحقيقة أن هذه الفكرة لها جذور عند جمال
عبد الناصر « غير عنها بعد عام ١٩٥٤ » بقوله : « الحقيقة أن حكومة الثورة ، هي
حكومة الأمة بطبقاتها جميعاً ، حكومة العمال والفلاحين وحكومة الموظفين والطلاب ،
وحكومة الأموال وأصحاب الأعمال ، وحكومة الفقراء والضعفاء ، وحكومة الأثرياء
والأغنياء ، وحكومة السفار المبتعثين ، وحكومة الكبار الناجحين ، هي حكومة تنظر إلى
مسرح كاسية كبيرة » (٢٢) . وتضمن هذا المفهوم ، كما فهمه النظام ولخص
المعارضة المنظمة ، ونظر إلى الخلافات القائمة بين طبقات المجتمع بإعتبارها
هامشية واعتبر التنظيم السياسي الواحد بمثابة الرمز الذي لوحده الشعب ،
وكان هذا المفهوم لدى النخبة السياسية يقوم على إفتراضين (٢٣) :

١- إنداء مضمن من جانب النخبة الحاكمة لإمتلاكها للحقيقة
السياسية المطلقة . فهناك إنداء بأن للنخبة فهمت مشاكل المجتمع ، وتمتلك
الحلول اللازمة لمواجهة هذه المشاكل ولا تقبل أن تطرح هذه الحلول على
بساط البحث والجدل . لقد نظر عبد الناصر ورفاقه إلى أنفسهم بإعتبارهم
مجددين وحماة للمصلحة الوطنية والنظام في المجتمع ، وإعتبروا أنفسهم
القوة الوحيدة القادرة على تحقيق الإصلاحات اللازمة . ومن ثم فإن أي

معارضة منظمة النظام وسياساته لا يكون من المتصور السماح بها (٢٥) .

ب- الإعتقاد بأن التعدد السياسى يؤدي إلى الضعف وعدم الوحدة ،
لقد أنكرت النخبة الحاكمة ، وبشدة أن التعدد يمكن أن يؤدي إلى إطلاق
مبادرات الجماهير السياسية الخلاقة . أو أن التعدد فى المجتمع الحديث كما
يقترح "توركايڤ" هو مصدر للتضامن الإجتماعى على عكس من ذلك ، فإن
النخبة الحاكمة سعت إلى الوحدة والتماثل ، وبدلاً من الإعتراف بوجوده
الصراع فى المجتمع ، ومشكلة توزيع الموارد النادرة بين الطبقات والجماعات
والفئات المختلفة ، أكتفت على التنظيم السياسى الواحد كإداة لخلق التضامن
وكتعبير عن التكامل من خلال التوازن . ولقد كان الإقتصاد المضط هو
الوجه الآخر لمفهوم التنظيم السياسى الواحد . فإذا كانت الإشتراكية هى
أيدىولوجية التنمية الإقتصادية وكان التنظيم الواحد هو أيدىولوجية التنمية
السياسية ، فإن كليهما يمثل إستراتيجية التنمية القومية . ويمكن تفسير
ذلك على ضوء عاملين : العامل الأمل ، أن التماثل يكون مطلوباً لأنه من
الأسهل حكم شعب خضع لتأثيرات نمطية موحدة : العامل الثانى : أن
النخب الحاكمة التى تسعى لتحقيق هذا الهدف عادة ما تنتمى إلى شرائح
البرجوازية الصغيرة ، التى تتميز بخييق الألق والبدائية التى تعكس ذاتها
فى عدم التسامح عن أى إنحراف أو خروج عن الوحدة (٢٦) .

ويؤكد « فرائز فانزون » فى « معطيا الأرض » أن الإلتصاح على مفهوم الوحدة
ورقاعة نظم الحزب الواحد ليست بالضرورة أهدافاً قومية ، أو لخدمة الجماهير . أنها
يمكن أن تعبر عن ديكتاتورية البرجوازية . فبالإضافة إلى التركيز على قضية الوحدة فقد
إنقسم التفكير عند الناصر ورفاقه بنزعة « إثنقائية » و « تقييق » بين مدارس وإتجاهات
وتيارات فكرية جد متباعدة ، والروحية أحياناً فى الجمع بين آراء غير متناقضة فى

مختلفاتها ، لذلك فقد إتسم التيار الفكرى والأيدىولوجية المتبعان من قبل النخبة السياسية فى مصر بعدم الإتساق الداخلى ، مما أدى إلى عدم القدرة على الصمم الفكرى ، وإلتجاء نحو " السلوك الوسط " وتزييف رأى الجماهير بتميع قضية الصراع الإجتماعى والىبقى ، ومحاولة التجميع بين المتناقضات .

وفى الحقيقة أنه برغم شكوى عبد الناصر المتكررة بخصوص غياب الأيدىولوجيا ، وحديثه المتكرر عن أهمية الوضوح الفكرى عقب أزمة المثقفين فى مطلع الستينيات ، إلا أنه رغب فى الإحتفاظ بحرية الحركة السياسية دون أن يقيد نفسه بقوالب نظرية ، ويكفى الإشارة فى هذا الصدد إلى أنه فى عام ١٩٦٥ وفى ثورة الحديث عن الاشتراكية والتطور الثورى تم إعلان بورسعيد « مدينة حرة » ولم يجد عبد الناصر حرجاً فى ذلك أو عدم إتساق مع المناخ العام على أساس أنه « لا بابويه فى الاشتراكية » .

ويمكن إرجاع الوسطية والإنتقائية لدى عبد الناصر ورفاقه إلى خلفيتهم العسكرية فقد أوضحت الدراسات المتعلقة بالسكربين إلى أنهم لا يكونون عادة ممن ينصرفون إلى العمل النظرى ، وأنهم يميلون إلى الإنجاز والعمل ، أضف إلى تلك خلفيتهم الإجتماعية وأصولهم الطبقة ، والى تعود إلى الطبقة الصغيرة والشرائح الدنيا من الطبقة الوسطى ، وما يتسم بها سلوكها من تجنب وعدم القدرة على الصمم (٢٧) . ومنوف نتعرض لخصائص البرجوازية الصغيرة بشكل أشمل فيما هوأت .

١- أزمة إيدىولوجيا .. أم أزمة طبقة ؟

لم نستطع الناصرية التى حملت الفكرة القومية العربية إلى أبعد آفاقها ، أن تكون حركة دينية تراثية ، ولا حركة علمانية مادية ، بل استطاعت أن تكون تراكباً جديداً بين الجناحين الثوريين التحشيين للتراثية والعلمانية ، وما كان من الممكن ظهور هذه الموجة القومية الجديدة ، والحلف

القوى الجديد دون الخروج من الصراع الأيديولوجى التقليدى والقيام بتوافقية جديدة هي وحدها الكفيلة بتحقيق حلف إجتماعى سياسى سرعان ما تعرض للإخفاق والفشل (٢٨) . ولم يكن إخفاقاً قومياً ، بقدر ما كان النضال القومى يستند إلى توازن إجتماعى ، وإلى حرب غير معلنة ، وصراع إجتماعى موقبل داخلى . لقد كان الإخفاق إخفاقاً للنظام الأيديولوجى - الفكرى والسياسى والإقتصادى - الذى حاول أن تصوغه الطبقة الوسطى المصرية والعربية ، وحاول أن تعتمد كقاعدة إجتماعية صالحة لشن حرب قومية ناجحة ، وعندما يترافق الإخفاق الأيديولوجى بإخفاق إجتماعى ، إخفاق للنظام الذى قاد إليه ، يتحول بالضرورة إلى نضال إجتماعى ويطبق داخلى (٢٩) . ويتحول إلى تعبير راق عن أزمة الطبقة الوسطى والصغيرة فى قيادة الصراع الإجتماعى داخلياً وخارجياً ، ويتحول أيضاً إلى شعارات تسبح فى قضاة ملبد بالقيوم .

لذلك لأن الطبقة المتوسطة عموماً ، هي طبقة تلتقى عندما كل التيارات الفكرية والقيم والمفهوم السائدة فى المجتمع . فهي يحكم موقعها الوسط على اتصال دائم بالطبقة الأعلى والطبقة الأدنى . ويلتقى عندما إستقلال الأولى للأخيرة ، ومفهوم الأخيرة وإستحقاقها بسبب هذا الإستقلال . لذلك نجد الطبقة الوسطى أكثر فئات المجتمع حساسية ونتمها لكل ما يجرى ويحدث حولها ، وهي كقاعدة عامة مصبو لا ينسحب للأعمال والطاقت النضالية الوطنية والإجماع حول الإستقلال الوطنى ، ولكن حينما يأتى الأمر للمسألة الإجتماعية فإن الطبقة الوسطى وتحتل إجماعها وتوزع وتتفرق إلى فئات وجماعات مختلفة ، بعضها يتطلع إلى أعلى ويطلع إلى ورائة مواقع وإمتيازات الطبقة العليا أو على الأقل الإلتحاق بصفوفها ، وبعضها الآخر يوجه تماطله إلى الطبقات الأدنى . ويحاول ختمتها وإنتهالها من القهر والإستقلال . (٣٠) ولكن فى كلا الحالتين تظل متاعر توافقية فى قيمها وإطارها الفكرى وممارستها الوسيطية تعكس نفسها على القرارات الكبرى.

لذلك كانت مسيرة النظام السياسى والتخبة الحاكمة (١٩٥٣-١٩٧٤)

قد ظلت تحت قيادة عناصر الطبقة المتوسطة - الشرائع الدنيا منها - والصغيرة المتترزمة بمصالحها فى توجيهها إلى الشرائع الدنيا من الطبقة الصغيرة ، فإن تلك النخبة قد انتقلت تدريجيا ثم بشكل حاسم بعد عام ١٩٧٤ إلى عناصر من الطبقة الوسطى وشرائعها العليا أكثر اهتماما وإلتزاما بمصالح الطبقات الكبيرة والميسورة . ومع كل الخطوات التي اتخذتها النخبة السياسية فى الريف والمدينة على السواء ظل فكرها وإتجاهات الطبقة الصغيرة والوسطى - الشرائع الدنيا منها - ، وسطيا وثنائيا ، يعادى الإقطاع والرأسمالية ، ويمضى فى طريق الاشتراكية من ناحية ، ويعادى الماركسيه ، ويرتد أو لا يمضى فى طريق الإشتراكية إلى نهايته من ناحية أخرى (٣١) . لقد كان البناء الإيديولوجى للطبقة الصغيرة والوسطى توافىقى يقوم على منجزات الغرب الصناعى يشقيه الليبرالى والإشتراكى من ناحية ، ومحاولة تطويعه لقيم وإتجاهات التراث المحلى الإقليمى ووضعه فى خدمة مصالح الطبقة الصغيرة والوسطى من ناحية أخرى .

لقد كانت علامة الفكر الإجتماعى غامضة المقاصد الإجتماعية للطبقة الصغيرة ، قياداتها فيها من اليمين أكثر بكثير مما فيها من اليسار ، ويمع الطبقة المتوسطة الصغيرة فيها أكثر من يمين بقية شرائع الطبقة الوسطى ، وقائدها الأكبر (جمال عبد الناصر) مهما يكن ما يدور فى ذهنه ووجدانه من أفكار ومشاعر ، فقد كان إبناً من أبناء الطبقة الوسطى الصغيرة ونماج ثقافتها وتصوراتها وأحلامها القومية والطبقية ، وقد كانت له موهبة خاصة فى التعاون فى العمل والى حين مع مختلف أجنحة الفكر السياسى والإجتماعى من أقصى اليمين الدينى والمنى ، إلى أقصى اليسار ، موزراً بالوسط . ومع ذلك فخلبه اليمين الساحقة بين أعوانه فى مجلس قيادة الثورة

وبين زمانه من الضباط الأحرار ، كانت مقشراً كافياً إلى أن ثورته كانت داخل الإطار المحافظ التي تتميز به طبقة البرجوازية الصغيرة الثائرة على ما فوقها ، المقتنمة بما تحتها ، وقد كان هذا ضمناً نسبياً بأن ثورته إن تنحرف إلى الشيوعية أو إلى الاشتراكية أو إلى الرأسمالية المتطرفة (٢٢) .

ويستطرد « لويس عوض » في تحليل الموقف الاجتماعي لعبد الناصر وطبقة البرجوازية الصغيرة وأزمته ، قائلاً : ولأنه ابن شرعي لطبقة المتوسطة والصغيرة ، ظن أن ممتلكات مصر تحولت إلى المصريين إلى طبقه متوسطه صغيرة ، ولأنه ابن شرعي لطبقة المتوسطة الصغيرة ، فهو لم يتشكك قط في قداسة الملكية الفردية ، ثم ارتكب الإثم الأكبر بأن جعل الدولة تنافس الأفراد في الملكية ، بعد أن اكتشف أنه يغير التسمية الضخمة أن يوزع إلا فقراً . لم يمهله أن كل برجوازي صغير متطلع من نظامه عدو له بالإمكان ، لأنه يجمع سقفا لأحلامه في التملك والأحلام في الإثبات . ولأنه ابن شرعي لطبقة المتوسطة الصغيرة أدرك بقرينه ، وربما بتوجيه من المعارضين ، بأنه إذا لم يصدر ثورته إلى الخارج لمسيحطور أن يمحها في الداخل يوما بعد يوم ، ويتجرف من يمار إلى يمار أكثر حتى يلتقي بجسم الإنسانية الأكبر ، جسمها الحقيقي ، بملايين المعدمين الكاسحين ، وحين رفضت البرجوازية السورية قبول صاوغاته الفكرية والاجتماعية ، حق ثورته في الدخول - مصر - بالميثاق ، ولكنه لم يرمسها ، بل عاد إلى التصدير حتى يتجنب مزيداً من التعميق . لقد كانت القومية العربية ، ثم الاشتراكية العربية ، مهربه الموضوعي من مواجهة المديته المصرية وملايين القراء الضاممين الذين لا يتكلمون إلى ريف أو مدينه تماماً كما يهرب المعلم المصري من مواجهة تعليم أبناء الفلاحين والعمال والكاسحين ، لأنه لا يجرى كما يجرى تعليم أبناء البرجوازية الكويتية أو السعودية أو البحرانية أو القطرية .. (٢٣)

والأسلوب التي أدت إلى أن تقف التخبه السياسيه المصريه في تطبيقها لنظرية الصراع ، ولاتستطيع أن تتجاوزها وتتعداها ، هناك

تفسيرات عديدة ، غير أن أبرز ما يقدمه عدد من الباحثين والمفكرين ، من أن السبب يرد إلى أزمة الطبقة الوسطى والصغيرة ، التي كانت التخبه السياسية الثورية هي المحلل البارز لها . (٢٤) ومن هنا فإن عجز الإيديولوجيا السائدة عن تجاوز ماحققته بالفعل ، لم يكن سوى تعبير عن عجز البرجوازية الصغيرة عن تحقيق مشروعها المضاري والقومي وإنجازه ، لأن الأخفاق الذي رافق الإيديولوجيا كان إخفاقاً اجتماعياً وطبقياً بالدرجة الأولى ، ومن هنا فإن التفسيرات الجزرية والجهورية التي تمت في المرحلة التالية ، كان إختياراً إيديولوجياً وتوجهاً طبقياً جديداً .

(٥) الخصائص النوعية للبرجوازية المصرية الصغيرة :

بينما كان عام ١٩٥٤ ، عام الصمم في طريق ٢٣ يوليو ، حين أغلقت جريدة « المصري » وبخلت أفراح من اليمن واليسار السجون والمعتقلات ، وقامت نقابة الصحفيين بفصل العشرات من الكتاب التقدميين ، كما قامت الجامعة لأول مرة في تاريخها بفصل العشرات من الأساتذة ، كذلك كان الجناح اليساري في مجلس قيادة الثورة قد إختار التنحي عن موقع المسئولية (يوسف صديق ١٩٥٢ ، خالد محي الدين ١٩٥٤) فإن أزمة مارس من ذلك العالم لم تحسم سوى الصراع على السلطة التي كان يتضح يوماً بعد يوم أنها تلبي مطامح الطبقة المتوسطة الإقتصادية والإجتماعية دون عودة إلى تراثها الليبرالي . إن إعدام العاملين « خميس والبقري » في كفر النوار في سبتمبر ١٩٥٢ ، ثم إعدام بعض أقطاب الإخوان المسلمين بعد حادث المنشية عام ١٩٥٤ ، قد بلور إلى حد كبير التعبير السياسي للثورة عن طموحات الطبقة المتوسطة ، خاصة بعد قوانين الإصلاح الزراعي ، وتمصير البنوك الأجنبية وإتفاقية الجلاء .

إن الطبقة الصغيرة - البرجوازية الصغيرة - هي الطبقة التي تمك ، ولكن حليتها - أساساً وحصلاً في ثورة الإنتاج - لا تخفى بها مطلقاً إلى صفوف الطبقة الوسطى . كما أنها أيضاً الطبقة التي تخفى خفية الموت السقوط في " حضيض " الطبقة العاملة . أنها تتمسك حتى النهاية بقرات الملكية الفردية ، ولكنها في صراع طبقي ضار مع الطبقات الأعلى ، لذلك تتخاض من أحياناً كثيرة مع الذين تخفى السقوط بينهم (٢٥).

ويعود الفضل إلى « ميشيل كامل » الفكر الماركسي المصري ، في كونه من أوائل الذين تنبهوا من الكتاب اليساريين المصريين ، إلى أهمية الخصائص النوعية للبرجوازية المصرية الصغيرة (٣٦) . وتعد براسته المنشورة في مجلة « الطريق » اللبنانية عدد يناير ١٩٧٠ ، دراسة رائدة في مجال التحليل الإجتماعي لظاهرة البرجوازية ، أي من حيث دورها في علاقات الإنتاج ووظيفتها في حركة السلطة والمجتمع (٣٧) .

لهذه أن إحتل الإنتاج السلمي الصغير مكاناً بارزاً في مصر عند نهايات القرن الماضي وبدايات القرن الحالي ، إلى الإحتعاش الملقى الذي رافق هذا القطاع أثناء الحرب العالمية الثانية ، ولكنه ما لبث أن تدهور في ظل التطور السريع لمنشآت الطبقة الوسطى ، غير أن حجم هذه الفئة قد كبر . واتسعت قاعدتها الإجتماعية بعد ثورة يوليو ١٩٥٢ نتيجة إصدار قوانين الإصلاح الزراعي وتمصير المصالح الإجتماعية ، ثم تأميم بعض أجنحة الرأسمالية الكبيرة ، وتنفيذ مشروعات التنمية وإقامة القطاع العام والتوسع في الخدمات وخاصة التعليم المتوسط والعالي ، وسياسة تشغيل جميع الخريجين ، وكذلك تعاطف حجم القوات المسلحة وتيسير الإلتحاق بها على أبناء فئات واسعة في مواجهة الإعتداءات الإمبريالية والإسرائيلية المتكررة

كما حدد « ميشيل كامل » في دراسته مجموعة العوامل التي صاغت مسيرة هذه الطبقة كطبقة أسلوب الإنتاج السلمي الصغير على الأنماط الأخرى من العلاقات الإنتاجية وضعف النمو الرأسمالي التقليدي وتفجؤ الحركة الوطنية في أعقاب الحرب العالمية الثانية وإنتشار هذه الفئة في الريف والمدينة وخروج القلبية العظمى من المثقفين من صلبها ، حيث يتزايد نموهم وتأثيرهم في شعب تبلغ نسبة الأمية بين طبقاته الدنيا حوالي ٨٠٪ ويحظى المتعلمون في مثل هذا المجتمع بإحترام متميز .

التحليل الأيديولوجي القائل - كلاسيكياً - بأن مثل هذا التركيب لإحدى الطبقات يقودها إلى اللقاء بالجمهير والخوف منها في الوقت نفسه حفاظاً على أسلوب « الملكية الفاسدة » ولكن « ميشيل كامل » يتجاوز ذلك بتفسير « إكتشاف البرجوازي الصغير » لما يسمى بالطريق الثالث بين الرأسمالية والشيوعية بإسم القومية حيناً وإبسم الدين حيناً وإبسم الإنشاق عن واقعنا حيناً ثالثاً . هذا الإكتشاف الذي عبرت عنه البرجوازية المصرية الصغيرة وهي في موقع السلطة قبل غيرها ، ليس أكثر من « إختيار أيديولوجي » يجسد الذينية والتردد الشديد بين الثنين يتهيان بها عادة إلى إحدى خاتمتين : إما السقوط والهزيمة ، أو الإلتواء في أحضان العدو الطبقي والتاريخي .

لذلك فهي تصنع قاموسها الجديد في الإقتصاد السياسي هكذا :
هناك رأسمالية غير مستقلة ، هناك قوى ، لا طبقات إجتماعية ، كما إنها تختزع أسلوبها التنظيمي في " تحالف قوى الشعب العامل " ذلك التنظيم السياسي المنفرد بالحكم والذي ينفي أية معارضة منتظمه خارجة ولا حتى داخله ، حكم مره حلت منظمات الشباب التابعة للإتحاد الاشتراكي في مصر ، ودخل أعضاؤها المعتقلات ، وكمر مرة أقصيت بعض العناصر القيادية من

مواقفها لكونها تعارض أسلوباً أو قراراً .

إن البطل البرجوازي الصغير في الحياة المصرية تكمن مأساته من قبل أن يولد في حالة الفصام داخل الفرد وكتسيج إجتماعي وكثور في علاقات الإنتاج وكطريقة سياسية . وليس صحيحاً أن ما يسمى خطأ بالإعتدال المصري يجد جذره التاريخي في بناء هذه الطبقة ، وكل ما نستطيع الحصول عليه من إتمكاسات لهذا الفصام هو « الوهمية » في نقد المطلق والتطرف في نقد النسبيات ، البرجوازيون المصريون الصغار يتلقفون « الثنائية الساكنة » في فكر النهضة الأولى والثانية لنقد الدين من موقع وسطى يلجم النمط الديني في النهاية . وليس صدقه مثلاً هذا السيل المنهمر من المؤلفات والكتابات اليسارية المصرية حول الإسلام ومحاولة تجنيده لخدمة الإشتراكية بالتعسف في تفسير بعض الآيات والأحداث أو الرجال . وفي من ناحية العلم غير علمية لأنها تعمم ما لا يقبل التعميم ، وتلقى السيل التاريخي :

إن تقييم التراث الإسلامي أو الديني عموماً بوضعه في سياقه التاريخي - الإجتماعي عمل مشروع ومطلوب دائماً (٢٨) . ولكن فرض المصطلح المعاصر عليه لا يخدم « المؤمنين » ولا ينفع غيرهم ، ولكن هذه « الوسطية » تختفي تماماً حين لا يتعلق الأمر بالسما ، بل ينقد الأرض ، فيصبح البرجوازي المصري الصغير يمينياً متطرفاً « الإخوان المسلمون - مصر الفتاء - التكفير والهجرة - الجهاد » أو يسارياً متطرفاً يرى في الحكم الناصري نظاماً فاشياً أول الأمر ، ثم يحل تنظيماته المستقلة وينصهر في النظام الناصري آخر الأمر . أو وطنياً متطرفاً يعتمد القوضوية بغير معناها في الفكر الأوربي ، بل من حيث هي أسلوب مضاد للتنظيم ويعتمد الإرهاب والإغتيالات القروية .

إن ترجسية البرجوازية الصغيرة ليست قروية بالمعنى البرجوازي

الأدبى ولا المعنى المعروف عند الطبقات الوسطى فى بلادنا ، إنها الغطاء النفسى الإجتماعى لمرضى الفصام الداخلى . على الصعيد الجماعى ، هى ترجسية قومية أو دينية ، ولكنها فى الحالىين شوفينية . ومن المثير للانتباه فى مسيرة البرجوازية المصرية الصغيرة أنها وهى تغطى فصامها بالترجسية ، تقع فى مصيدة إندماج الشخصية بين الوجه واللقاح .. على صعيد الفرد يمارس الطوقس الدينية «قواد» أو «مختلس» أو «تاجر مغربات» دون أى إحساس بالثقب أو التناقض ، بل تحت شعاراته تلوذ فولكلورى واسع ، سامة للقلب ، وساعة لريك ، له مقراء .

كان هذا هو طبيعة السلطة السياسية فى مصر منذ عام ١٩٥٢ ، طبيعتها الطبقيّة وتوجهاتها الفكرية والإجتماعية والسياسية والإقتصادية - الأيديولوجية - إنفا ما كان لنا أن نفهم حركة التخبّط السياسية فى مصر ، إلا بالوقوف على تكوينها الإجتماعى وجنرها الطبقي ، لأن ذلك يساعدنا بشكل علمى على جنية التحليل ، وعلمية الرؤية .. وإذا كان ما سبق أن تناولناه من عوض قد أوضح طبيعة الأيديولوجيا التى سادت المجتمع المصرى بعد يوليو ١٩٥٢ ، وأوضح أيضاً المصالح الإجتماعية والطبقيّة التى عبرت عنها تلك الأيديولوجيا ، بوضوح وجلاء فى عداها الأصيل للطبقة العاملة والرأسمالية الكبيرة ، إلا أنها إنحازت بشكل فاضح للطبقات الوسطى والصغيرة ، وتركت الطبقات الكائنة والمعدمة فى الريف والمدينة بدون غطاء إقتصادى أو إجتماعى أو سياسى لها .. فإن المطروح للبحث الآن ، هو كيف إستطاع التعليم وسياسته أن يجسد تلك الأيديولوجيا ويصبح جزءاً من خطابها السياسى ؟

ظنا الأيديولوجيا السائدة والسياسة التعليمية ،

إن أى تحليل للعلاقة بين الأيديولوجيا والسياسة التعليمية ، يتضمن

بالضرورة معنى إجتماعى ، فما يظهر لنا كسلبيات ، يمكن أن يظهر لدارس آخر إيجابيات . أن المحدد هو الهدف للوجه لكل دراسة وبحث ، ولذلك فعلينا أن نعي منذ البدء محور تحليلنا وإطاره ، إنه يفترض ويحاول أن يكون فى صف الأغلبية الشعبية ، فى صف الكاشفين والمعينين ما هو إيجابى هو ما يئدى إلى التحرر والإنعتاق الفكرى والمادى لهذه الأغلبية وتحريرها من كافة صنوف القهر والتسلط الواقعة عليها منذ عقود طويلة .

والذى لا شك فيه أن نظام إنتاج المعرفة مرتبط بنظام الإنتاج الإجتماعى بشكل هام ، ولكن هذا لا يمنع من أن يكون لإنتاج المعارف فاعليته الخاصة . وأن يدرس أساساً من خلال تشابكه الأساسى ، أى نظام التربية والتعليم الذى يكون العقل الإجتماعى (٢٩) . أى مجموعة المعارف الضرورية للمجتمع ، لإنتاج والإدارة والتوجيه السياسى والإجتماعى والتاريخى ، وهو ليس المدرسة بحد ذاتها وأشخاصها من طلبة وأساتذة ، وإنما بنية إجتماعية ، علاقة بين طبقات وفئات مختلفة ، تحدد علاقة بين نخبة مثقفة وأغلبية عاملة مهمشة ، وأى نوع من تقسيم العمل . و بقدر تدهور نشاط إنتاج المعرفة ، يكون تدهور النشاط الإجتماعى وقطعه . وبقدر ما يصبح التعليم وسيلة لتكوين سلطة سياسية بيروقراطية وصكورية يفقد علاقته مع الإنتاج ، مع المجتمع ، مع الواقع وعندئذ فإنه يخلق نخبة مثقفة هامشية أيضاً .

ولقد إتضح لنا مما سبق أن الأيديولوجيا الوسطية التى سادت منذ عام ١٩٥٢ ، بنت أساساً كحركة لتصيل للتراث والهوية الإسلامية رغم إنها ضد المحافظة الدينية . وقد برهنت من ذلك على الكثير من مواقفها العلية والنظرية ، وكحركة لتصيل للعلمانية والقانون المدنى رغم وقوفها ضد المادية النظرية ، لنجاء الاشتراكية الماركسية حددت نفسها فى الفكرة العربية

بتمسكها بالإسلام والدين ، وتجاه المحافظة الدينية أثبتت تمسكها بالإشتراكية والعلم والروح الوضعية (١٠) . وقد حدثت هذه النظرية الوسطية التى عبرت عن فكر البرجوازية الصغيرة ، سياسة ثقافية جديدة قائمة على التوسع فى التعليم المدنى دون القضاء على التعليم الدينى وتطوى هذه السياسة التعليمية على عنصرين جديدين : توسيع قاعدة التعليم الذى إنفتح على الطبقات الوسطى والصغيرة ، وتغيير مضمون المناهج التربوية .

ولكن التغير فى السياسة التعليمية لم ينشأ من فراغ ، بل كان مرادفاً لتبنى نظرية التوازن ، فى مواجهة نظرية الصراع على الصعيد السياسى والإجتماعى ، لقد برزت على الساحة العديد من العوامل الجديدة التى أدت إلى تغيير النظرة إلى التعليم فى عقد الخمسينات والستينات ، وهو عقد التحرر الوطنى والقومى والإستقلال السياسى للعديد من البلاد المستعمرة وشبه المستعمرة ، وتطورت هذه العوامل الجديدة التى أدت إلى تغير النظرة إلى التربية وإلى التعليم فى تقدم الصناعة ، وتطور المؤسسات المجتمعية ونشوء علاقات جدلية بين تلك المؤسسات والتعليم . كذلك ظهور مشكلات إجتماعية جديدة لها صلة وثيقة بالتعليم كالعمالة والبطالة والأقليات وزيادة السكان والتفاوت الطبقي ، إلى جانب ظهور العديد من للمشكلات داخل بنية نظام التعليم ذاته . وتقدم العلوم الإنسانية وطيدة الإتجاه التوازنى - الوظيفى - بنزعة العلمية ومناهجه الوضعية وهيمنة على كل مجالات العلوم الإنسانية تقريباً . كل هذه العوامل والظروف غيرت النظرة إلى التربية وإلى التعليم وبدأ النظر إليهما بوصفهما أحد مؤسسات المجتمع وأحد أجهزة الدولة الأيديولوجية التى تسيطر بواسطة الأيديولوجيا وأصبحت مجانية التعليم وتوسيع قاعدته ينظر له فى التحليل الأخير بوصفه إستجابة للتوسع الإقتصادى وتوسيع قاعدة تقسيم العمل التقنى ، ولم يعد يقدم كهدف منزه عن الغرض الأيديولوجى .

١- هيمنة الإتجاه الوظيفي للتوازن:

ومن هنا فكما هيمن الإتجاه الوظيفي - التوازني في المجتمع وحد المجتمع على أساس مجموعة من المسلمات مؤداها : أن المجتمع الإنساني يقوم على فكرة الإجماع وأن الثبات أو التوازن - الإئزان - هو جوهر وطبيعة المجتمع الإنساني . وأن أي مجتمع إنما يتكون من مجموعة أنساق أو نظم ، يقوم كل نظام - نسق على الآخر في علاقة وظيفية تبادلية بحيث يصبح في النهاية تحقيق إئزان أو توازن كلي في المجتمع كمحصلة نهائية لتلك العلاقات الوظيفية (٤١) .

إن هذا الإتجاه التوازني قد هيمن في التربية خلال عقد الخمسينات والستينات ، هيمنة راسخة . وقد إنمى هذا الإتجاه مع نمط الحياة الاقتصادية والسياسية والأيدولوجية التي سادت تلك الفترة . وكان مؤثراً فيها وفعالاً للغاية ، وأقد دعم هذا الإتجاه من قبل المنظمات والهيئات الدولية في أمريكا والبنك الدولي واليونسكو . وسائر الحكومات الغربية . « إن إئساق هذا الإتجاه التوازني في التربية مع الأيدولوجيا الليبرالية السائدة ومع إهتمام رجال الصناعة في الغرب ، بالتوسع في التعليم ، جعل هذا الإتجاه براقاً ومقتماً لهؤلاء الذين يملكون أو يتحكمون في تمويل المشروعات البحثية وذلك بصرف النظر عن مدى صحة أو علمية هذا الإتجاه التوازني في مجال التربية والتعليم » (٤٢) .

ولقد بلور الإتجاه التوازني في مجال التربية رؤيته للتربية والتي سادت خلال الخمسينات والستينات العديد من حكومات العالم الثالث ومصر على رأسها ، وتجلي هذا المفهوم فيما يلي (٤٣) :

« إن التعليم يقوم بطريقة رشيدة ، وموضوعية بتصنيف وإنتقاء أفراد

المجتمع وفقاً لقدراتهم وإمكاناتهم ، وذلك يساعد التعليم على تحقيق المساواة الإجتماعية بين أفراد المجتمع أو على الأقل بتحقيق الفرصة المتكافئة أمام الجميع فى المجتمع ، كما يساعد التعليم - بذلك - أيضاً المجتمع على تسكين الفرد المناسب وفقاً لقدراته وإمكاناته التى إتضحت خلال دراسته بالمدرسة فى المكان المناسب - أى أن المكان الذى يتناسب مع قدراته وإمكاناته فى سوق العمل . فالتعليم أداة لتحقيق الكفاية والمساواة فى المجتمع - مجتمع الكفاية والعدل وهو شعار الميثاق الشهير .

- والتعليم بذلك - أى بما يقوم به من تصنيف وإنتقاء الأفراد وفقاً لقدراتهم - يساعد على خلق مجتمع يقوم على الجدارة والإستحقاق Meritocracy Society . كما يساعد على خلق مجتمع يلقى مرون غير مفلق تتعدد فيه المكانة الإجتماعية للأفراد وفقاً لما يملكونه من مواهب وقدرات . ومن ثم يتاح لهم فرصاً واسعة ومتكافئة فى عملية الحراك الإجتماعى - فى كل إتجاه - داخل طبقات المجتمع .

- التعليم أداة لإعداد القوى العاملة والماهرة التى تستطيع أن تقابل متطلبات التطور التكنولوجى فى سوق العمل . فالتعليم هو الوسيلة لتزويد الجيل الناشئ بالمهارات والتدريب الخاصة والعامة الضرورية لمتطلبات العمالة الماهرة فى مجال التصنيع . ويؤكد ذلك « شولتز » بقوله : أن إمتلاك المهارات المطلوبة فى سوق العمل ليست مسألة شخصية - أى تتعلق بإحتياجات الفرد وحده - بل هى مسألة إجتماعية تتعلق بإحتياجات المجتمع ككل ، والتعليم هنا أداة لإعداد القوى البشرية الضرورية لإحداث - وإستمرار التقدم الإقتصادى فى المجتمع . وكان ذلك تدعيماً لنظرية " رأس المال البشرى " Human Capital " التى وافقت فيورغ صبت نظرية التوازن ، وإعتبرت التعليم إستثماراً فى البشر ، تتحدد قيمته بقيمة العائد منه على الصعيد الفردى والإجتماعى .

- هناك علاقة موجبة بين ما يتعلمه الفرد داخل المدرسة من مهارات معرفية وبين مستوى أدائه في العمل . وترتب على ذلك إنه كلما زاد المستوى التطبيقي للفرد ، كلما تحسن مستوى أدائه في العمل ، وزاد مستواه المادي والوظيفي . ويترتب على ذلك أيضاً قول آخر : أن التفاوت الإجتماعي والإقتصادي بين الأفراد - بل وبين الجماعات - يرجع أساساً إلى تفاوت في مستوى التعليم الحاصل عليه الفرد أو المجتمع .

- المهارات المعرفية التي يتعلمها أفراد المجتمع في المدارس ليست لازمة فقط لتحقيق النمو الإقتصادي في المجتمعات الحديثة ، بل أيضاً لازمة لتحقيق التنمية السياسية والإجتماعية ، فالعالمية أداة لتحديث المجتمع في المجتمعات المتخلفة والمتقدمة على السواء .

لقد سيطر هذا المفهوم على حركة التعليم وسياساته وفلسفته ، وأعادته ، وكان زبوح هذا المفهوم الذي أضفى الشرعية على التفاوت الطبقي وحصر وظيفة التعليم باعتباره عاملاً مساعداً في النمو الإقتصادي وتحقيق التنمية الإقتصادية ، وعلى الرغم من الشعارات الثورية التي رفعت خلال عقد الخمسينات والستينات ، إلا أن مفهوم التعليم أخفق في تخفيف حدة الفقر أو التفاوت الإجتماعي أو زيادة الوعي الإجتماعي ، لقد عبر التعليم وسياسته عن تلك الأيديولوجية التي تركزت خلال تلك الفترة ، وهي أيديولوجيا الوسط و الأيديولوجيا اللاتجنتر على كافة الأصعدة ، والقاء نظره سريعه على حركة التعليم ، وسياسته في تلك الفترة يوضح لنا ما يلي :

إن السياسة التعليمية التي تضعها الدولة لنفسها ، تعتبر جزءاً أساسياً من السياسة العامة للدولة ، ومن الأيديولوجيا السائدة لأنها ترمي إلى تحقيق هدف واحد هو الإتصاف والتوازن في المجتمع . ولقد مرت السياسة التعليمية في مصر بعد يوليو ١٩٥٢ بمراحل ثلاثة ، هي ذات

المراحل التي مرت بها تطور الأيديولوجية السائدة ، وتبلورت في شكلها النهائي عقب عام ١٩٦٢ . فالسياسة التعليمية في المرحلة الأولى ٥٧ - ١٩٥٦ ، هدفت إلى سيطرة الدولة على جهاز التعليم ، بإعتباره أداة لبيت توجهاتها وأفكارها وجذب الطبقات الصغيرة والوسطى للأيديولوجية الجديدة . وفي الفترة من عام ٥٧ - ١٩٦١ ، يبرز عنصر التخطيط ومحاوله ربط التعليم بخطة التنمية المزمع تنفيذها والنظر إلى التعليم بإعتباره إستثمار بشري يحقق تلبية إحتياجات التوسع الإقتصادي في المجتمع الجديد . وفي الفترة من ١٩٦٢ - ١٩٧٤ ، تبلورت السياسة التعليمية بشكل كاف ، ونظرت إلى التعليم بإعتباره أداة أيديولوجية للترويج للنظام ، بإعتباره أداة لسد النقص في الصالة الماهرة والفنية ، بعد عمليات النشيم والتصير ، وتحول النظام بأكليته إلى إجراءات واديكالية على الصعيد الإقتصادي والإجتماعي . وتستطيع أن نبلور معالم السياسة التعليمية خلال الفترات الثلاثة بما ورد في « منهاج الثورة في التربية والتعليم » والذي صدر عام ١٩٥٥ ، حيث جا فيه (٤٤) .

- إذا كانت أهداف الثورة هي القضاء على الإستعمار السياسي والإقتصادي والظلم الإجتماعي والإستقلال السياسي والإقتصادي ، وإذا كان من أهدافها بناء وطن حر تشيع فيه روح المحبة والمساواة والإخاء ، وإذا كان أهدافها تجهيز درج قوى من القوات المسلحة ، تحمي بها حريتها وإستقلالها ، فمشروعات التربية والتعليم يجب أن تسيير في نفس الطريق ، بل هي تمهد الطريق وتفتح الأجيال دفعا فيه ، لتحقيق هذه الأهداف .

- إن التخطيط الشامل هو دعامة كل نهضة حديثة ، ومن ثم فالتربية والتعليم يتبعى أن تقوم على التخطيط الشامل البعيد المدى الذي يشمل كيان الدولة جميعه ، ويربط وينسق بينهما ، ويحفظ التوازن اللازم في المجتمع .

- الموازنة باستثمار بين تهيئة الفرص المتساوية لجميع أبناء هذا الشعب ، وبعد ذلك وفى نفس الوقت سد إحتياجات البلاد من جميع الإخصائيين فى المهن والأعمال المختلفة ، وهذه الفرص التى تعطى للجميع يتوقف مداها وحمولها على حالة البلاد من النواحي الإقتصادية والإجتماعية ، ومستوى دخل الفرد والدخل القومى والزمن اللازم لإعداد القادة والمعلمين

- زيادة الشعب - المقروض هذا الرأسمالية الكبيرة التى رفضت ذلك - للدولة فى بناء المدارس بالجهود الذاتية ، وربما يرجع ذلك إلى الوضع الإقتصادى الذى لم يمكن الدولة من توفير المال اللازم للتوسع فى التعليم المنشود فى التعليم وتوسيع قاعدته .

وفى عام ١٩٦٦ ، إلقى وزير التربية والتعليم أمام المؤتمر الأول للإتحاد القومى « بياناً حدد السياسة التعليمية فيما يلى (١٥) :

- تكافؤ الفرص بالنسبة لأبناء المواطنين وبنايتهم على السواء فى الحصول على تصيب أساسى من التربية والتعليم ، وعلى أنصبة متفاوتة تتناسب مع قدراتهم وإستعداداتهم ومهاراتهم .

- التفاعل مع المجتمع الجديد والولاء له ، والمشاركة فى خدمته - المجتمع الديمقراطي الاشتراكى التعاونى - مشاركة فعالة .

- إحترام العمل اليدوى والزيادة المطردة فى التعليم الفنى والمهنى لسد إحتياجات الإنتاج والتنمية والتوسع فيهما ، وتدعيم التعليم الفنى والعالى للوفاء بحاجة البلاد من الفنيين الذين يتولون تنفيذ المشروعات ، وكذلك تطوير التعليم الجامعى لتخريج القادة والبراد فى مختلف المجالات التى يحتاج إليها المجتمع .

- الإعتزاز بالوطن العربي بإختيار جمهوريتنا جزء منه والإيمان بالقومية العربية وتأكيد مفاهيمها و إلى جانب التعاون الثقافي مع دول العالم العربي والدول الأفريقية والآسيوية والدول الأخرى الصديقة . تعاوناً في سبيل التقدم الدولي والسلام العالمي .

ولا شك أن ذلك يوضح بجلالة مدى تعبیر سياسة التعليم عن التطور الأيديولوجي الرسمي الذي سبق أن ألمحنا إليه سابقاً ، حيث تم تدشين موضوع " القومية العربية " وفتح مجالات في الدول الإفريقية والآسيوية ، بعد رئاسة مصر للمؤتمر الإسلامي ، كان لا بد من أن تواكب سياسة التعليم تلك التوجهات الأيديولوجية . وفي ٢٣ أكتوبر عام ١٩٦٥ ، تم تشكيل لجنته وزارية (٤٦) لدراسة سياسة التعليم في جميع مراحله كوحدة متكاملة بغرض سد إحتياجات الخط الخمسية من القوى العاملة المؤهلة والمدرّبة . وتعد هذه الخطوة أول خطوه للنظام السياسي « لترشيد سياسة التعليم » على أثر الإخفاقات التي تمت ، ولعل أهم ما يعكس فكر اللجنة وسياستها هو التقرير الذي وضعته وفكرت فيه أن فلسفة التعليم التي تبنتها الثورة ترمى إلى تحقيق الأهداف التالية :

- إزالة الفوارق بين الطبقات لتحقيق وحدة قوى الشعب العاملة . وذلك من خلال تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع المواطنين ، حتى تجد كل الطاقات الكامنة في مواقعهم السبيل مهيأة أمامها للإبلاغ أقصى ما تمكنتها لها قدراتها .

- إتاحة فرص التعليم كامله لجميع أفراد الشعب على قدم المساواة بحيث لا يحول حائل مادي أو طبقي بين فرد وإبلاغ أقصى ما تؤهله له قدراته .

- تأكيد أن العمل القائم على العلم هو القيمة الوحيدة التي ترتب .

نيز إنسانياتهم ومكانتهم في مجتمعهم ، كما إنه الوسيلة الفعالة لتنمية
حازد الاقتصادية وتحقيق التقدم والرفاهية .

ولقد ترتب على العمل بسياسة التعليم خلال تلك الفترة ، تطوراً ملحوظاً في حجم التعليم بكافة مراحله وأنواعه ، وكان هذا التطور الكمي الملحوظ نتيجة لقرارات المجانية للتعليم الثانوي ١٩٥٢ والعالي ١٩٦٢ ، وفتح أبواب التعليم للقادرين عقلياً ومهارياً للدخول فيه تلبية لإحتياجات المجتمع وخطط التنمية . فالتعليم الإبتدائي وصل عند طلابه عام ١٩٦٥ إلى حوالي ٣,٤١٧,٠٠٠ طالب وطالبة ، مقابل ١,٣٩٢,٠٠٠ عام ١٩٥٢ . والتعليم الثانوي وصل عدد المقبضين به عام ١٩٦٩ حوالي ٢٩٢١,٩ طالب وطالبة ، مقابل ١,٩٧١١ عام ١٩٥٣ . والثانوي الفني يتنوعه المختلفة وصل عام ١٩٦٩ حوالي ١٩٧,٥٤ طالب وطالبة ، مقابل ١٥٥٦٦ عام ١٩٥٣ . والتعليم العالي بالجامعات وصل عام ٦٩ - ١٩٧٠ حوالي ١٢٢٨٨٣ طالب وطالبة مقابل ٣٥,٢٦ عام ١٩٥٢ . والمعاهد العليا التابعة لوزارة التربية والتعليم وصل عدد طلابها حوالي ٣٤٢,٢ عام ٦٩ - ١٩٧٠ ، مقابل ١٥٢,٠ عام ١٩٥٢ . وتناقصت نسبة القبول بالثانوي العام حيث كانت في عام ١٩٥٢ حوالي ٨٤,٥ ٪ ، وصلت إلى ٥٤,٨ ٪ عام ٦٩ - ١٩٧٠ . والتعليم الفني بتنوعه إزدادت من ١٥,٥ ٪ عام ١٩٥٢ إلى حوالي ٤٥,٢ ٪ عام ٦٩ - ١٩٧٠ . وكذلك عند طلاب الجامعات تناقص حيث وصل عام ١٩٥٢ حوالي ٩٥,٨ ٪ وصل إلى ٧٨,٢ ٪ عام ٦٩ - ١٩٧٠ ، والمعاهد العليا التابعة لوزارة التربية والتعليم إرتفعت من حوالي ٤,٢ ٪ إلى حوالي ٢١,٨ ٪ عام ٦٩ - ١٩٧٠ (١٧)

كما أن نسبة المقبولين من الناجحين في الثانوية العامة والفنية بالجامعات والمعاهد العليا إنخفضت بشكل ملحوظ من ٨٩,٢ ٪ عام ١٩٥٢

إلى حوالي ٤٨,٦٪ عام ١٩٦٣ ، إلى حوالي ٢٩,٨٪ عام ٦٨ - ١٩٦٩ (٤٨) .
 من ذلك نلاحظ أن عدد المقبولين بالجامعات والمعاهد العليا قد تضاعف
 حوالي ثلاث مرات ، ومع ذلك فالنسبة المئوية للمقبولين من بين الناجحين من
 المدارس الثانوية نقص إلى الثلث تقريباً من ٨٩,٢٪ عام ١٩٥٢ ، إلى حوالي
 ٢٩,٨٪ ، إن سوق العمل كان عليه أن يستوعب حوالي ٧٠٪ من عدد
 الناجحين في الثانوية العامة والفنية ، وذلك على الرغم من تضيق الخناق
 على خريجي التعليم الفني في الالتحاق بالجامعات والمعاهد العليا ، حيث
 كانت نسبة قبولهم ضئيلة للغاية .

٢- إخفاق السياسة التعليمية ... أم لنظرية التوازن ؟

لعل أهم ما إتسمت به الفترة من عام ٥٢ - ١٩٧٤ ، فيما يتعلق
 بالتعليم ، هو طرح شعار " المجانية " حيث بدأ الأمر كما لو أن الدولة تطور
 التعليم وتتيحه لثقات أوسع من الشعب ، كهدف في حد ذاته - منزه عن
 الغرض - وكحق طبيعي من حقوق الإنسان وكخدمة تون مقابل ، إلا أن
 التعليم بمجانيته والتوسع فيه - بصفه أوليه - ضرورة حتمية لتلبية
 إحتياجات الإقتصاد القومي - التعليم كاستثمار ، رأس المال البشري في
 التوسع في الإنتاج ، بما يعني إتساع دائرة التقسيم الإجتماعي للعمل -
 كماً ونوعاً - بمعنى الإحتياج إلى تخصصات جديدة وإلى كم متزايد يشغل
 هذه التخصصات ، سواء كان ذلك في الفروع العلمية والتكنولوجية
 بمجالاتها المختلفة أم فروع الإدارة والسكرتارية والقضاء والخدمات الطبية
 ... إلخ ، ولقد أدى التوسع في التعليم في تلك الفترة إلى إخفاق في سياسة
 التعليم لتحقيق تكافؤ فعلي للفرص التعليمية ، أو في فرض الحياة
 الإجتماعية ، أو تحرير العقل من الإنغلاق والقهر ، وتشكيل وعي إجتماعي
 وسياسي لدى جيل يولي ، وهذا الإخفاق يعزى بالوجه الأولي إلى إخفاق

وفشل نظرية التوازن على الصعيد الإجتماعى والسياسى والتربوى ، ولقد شهدت الستينات حركات راديكالية فى أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية ، تلخص الإتجاه الوظيفى والتوازنى وفشل التعليم فى تحقيق الأهداف المتوخاه منه ، ونود هنا أن نعرض لمظاهر إخفاق السياسة التعليمية فى تلك الفترة ، والتى هى فى جوهرها تجسيد لفشل وإخفاق الإتجاه التوازنى والوظيفى فى التربية ، وهذه المظاهر يمكن إجمالها فيما يلى (٤٩) :

١- التضخم فى عدد الخريجين سواء فى الشهادات العالية أو المتوسطة ، بما يفرض عن العدد الفعلى المطلوب فى العملية الإنتاجية ، وإحتياجات التنمية الإقتصادية والإجتماعية . مما خلق فائضاً واسعاً ومتمزداً يشكل بطلاله مقنعه وبعثاً على الدخل القومى وكان ذلك يعنى إخفاق التخطيط فى المجتمع - أو إنعدامه بالأحرى - وعدم قدرته النظام السياسى على تطوير البنية الأساسية ، بما يعنى خلق وظائف جديدة تستوعب كل الطاقات المتفرجة من النظام التعليمى .

٢- إنطوى هذا التضخم على ضحالة تعليمية وعلمية وثقافية ، حيث كانت وجهة نظر الدولة وهدفها من هذه العملية ، تلبية الإحتياجات المتزايدة للإنتاج ، وتجد وجهة النظر تلك إنعكاسها لدى الطلاب وأولياء الأمور فى صورة عكسية ، وهى تلبية الإحتياجات المعيشية لطالب العلم وإسوته وبعثاً عن المركز الإجتماعى بعيداً عن روح العلم والثقافة والكفاءة .

٣- إتميز الرأى العام الشعبى فيما يتعلق بالتعليم ، ناحية الميادين التى يفضلها المجتمع وتفضلها الدولة وتحببها - مثل مجالات التعليم العسكرى والطبى والهندسة والعلوم - مما خلق صراعاً تنافسياً حاداً من أجل الوصول للمقعد الرئيسى مهما كان الثمن . بصرف النظر عن القيمة العلمية . فالمقصود لدى الطالب هو المركز الإجتماعى الذى تمثله تلك الميادين

. ولقد كانت هذه المسألة أحد أهم الأسباب المباشرة لظاهرة اللزوس
الخصوصية كعامل مساعد على التفوق الدراسي أو حتى الوصول للمستوى
الذى يسمح بالوصول للمقدد الدراسي المرغوب فيه .

٤ - تزايد هجرة الكفاءات العلمية والتكنيكية حيث تضيق المجالات عن
إستيعابها بالإضافة إلى تسفل عوامل أخرى غير الكفاءة العلمية فى تحديد
الموقع المناسب وشغله وأهم هذه العوامل ترجيح كفة أهل الثقة بوزن أهل
الخبيرة مما رشح السيطرة الإدارية البيروقراطية على المجالات العلمية
والثقافية - وتسبب ذلك فى أزمة المثقفين فى مطلع الستينات - ومثلت و
لا زالت تمثل هجرة الكفاءات ناتجاً قومياً ضائعاً ومفقوداً بعيداً عن خدمة
المجتمع والدولة ، وأصبح نظام التعليم ، عامل طرد وإستبعاد لتلك الكفاءات
بعد تربيدها وتأميلها .

٥ - يتضح من خلال الوقائع الفعلية والأرقام والإحصائيات ، أن
سياسة التعليم كانت تتجاوز الحدود الفعلية المطلوبة من أجل التنمية
الإقتصادية والإجتماعية .. وإلا ما معنى كون تخصصات معينة تحتاج لعدد
معين من الخريجين يقسم إليها أضعاف ذلك العدد المطلوب ؟! - إننا نرى
أن ذلك يعد من الناحية الجوهرية أن الدولة توسعت فى شعار مجانية التعليم
ببؤافع وأسباب تتجاوز حدود إحتياجات الإنتاج من ناحية ، وإحتياجات
التعليم من الناحية الأخرى . هذه البؤافع والأسباب السياسية تتمثل فى
توجه الدولة إلى كسب رضا مختلف فئات كبيرة من الشعب المصرى -
الطبقة الوسطى والصغيرة تحديداً - وذلك من خلال منحهم حقوق التعليم
وتسهيل التعليم أمامهم كمجال للقة العيش ، وذلك من أجل الإستقرار
الإجتماعى ، لقد كان التعليم أحد الميادين الكبرى - بجانب ميادين أخرى
أقل أهمية - التى شهدت تحقق هذا الإحتياج من جانب الدولة ولم يكن

تفكير النخبة السياسية يصل إلى أن هذا ينطوي على تناقض أكيد ، مادامت فرص العمل الفعلية لا تتناسب مع الأعداد المتزايدة من المتعلمين ، وهذا يرجع لسوء التخطيط ، وفشل خطط التنمية في إستيعاب الخريجين ، ولا يعنى بأى حال أن الأعداد المتزايدة تعود إلى خلل في النظام التعليمي ، ولكنه بالأساس تعود إلى خلل في بنية النظام الإقتصادي الإجتماعي السياسي ، لأن مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية لم يعد يعنى إتاحة الفرصة للدخول في النظام التعليمي ، ولكنه في ذات القوات وجود فرص متساوية ومتكافئة في الحياة ، في العمل والإنتاج ، والمساعدة في بناء المجتمع .

٦- كانت النخبة السياسية تتدخل في إتخاذ القرار التربوي الخاص بسياسة التعليم ، حيثما كانت ترى أن هناك ضغطاً شعبياً معيناً على فتح الباب على مصراعيه أمام الأعداد الفقيرة المتقدمة للتعليم العالي والجامعي ، كانت الدولة تهدف من وراء ذلك إلى كسب تأييد الطبقات الوسطى والصغيرة تحديداً ، والتي عبرت عنها أيديولوجياً ، ونتيجة لهذا الضغط الشعبي قامت الدولة بتحويل المعاهد العليا إلى كليات جامعية ، تحت هذا الضغط ، وتلبية لمطالب إجتماعية فئات إجتماعية معينة ، بذلك كرست النخبة السياسية الإنحياز إلى التعليم النظري العالي ، لما له من يريق إجتماعي وثقافي ، ولم تطرح شعار العمل شرف وواجب ، إلا للفئات الدنيا - الطبقة الباطلة - باعتبارها في المؤهلة إجتماعياً للقيام بالعمل اليدوي والمهني .

٧- لم تهتم النخبة السياسية الحاكمة بالتعليم الفني ، الإهتمام الذي كان يجب أن يكون - إلا في حدود إحتياجاتها فقط - وجعلت الحوافز كلها أمام التعليم الجامعي والنظري ، وكانت أن تسد الطريق أمام خريجي المدارس الثانوية الفنية في الوصول إلى التعليم الجامعي مما جعل هذه السياسة تؤكد تحيزاً تجاه نوع من التعليم دون آخر ، مما خلق طبقة في

التعليم الجامعي والنظري دون التعليم الفني والعلمي . ولم تحاول النخبة أن تدفع بحوافز مالية في الأجور والترقي الوظيفي أمام خريجي التعليم الثانوي الفني ، وقصرت ذلك على خريجي التعليم العالي النظري ، وكانت أن تسد الطريق أمام خريجي المدارس الثانوية الفنية في الوصول إلى التعليم الجامعي مما جعل هذه السياسة تؤكد تحيزاً تجاه نوع من التعليم دون آخر ، مما خلق طبقة في التعليم الجامعي والنظري دون التعليم الفني والعلمي . ولم تحاول النخبة أن تدفع بحوافز مالية في الأجور والترقي الوظيفي أمام خريجي التعليم الثانوي الفني ، وقصرت ذلك على خريجي التعليم العالي النظري ، مما ترتب عليه وجود إنعياز شعبي وحكومي تجاه التعليم النظري والعالي ، وثلت النظرة إلى التعليم الفني نظرة طبقية وغير محترمة ، على الرغم من الشعارات التي رفعت حول إحترام العمل اليدوي .. العمل شرف .. العمل واجب ... إلخ .

٨ - إن التوسع التعليمي الذي تم ، لم يكم على علاقة وثيقة ومباشرة بالتوسع الإقتصادي ولا برامجه كانت مرتبطة بحاجة تطوير التقسيم التقني للعمل . فالتوسع الزراعي قام على التوسع في الملكيات الصغيرة ، والزراعات التصديرية ، وهو يعتمد في تلمين إطاراته على الخبرة الفلاحية التقليدية التي بقيت حتى اليوم أكثر أهمية دون شك ، وأكبر وزناً في تسيير الجهاز الإنتاجي الزراعي من المهندسين المدنيين . لم يكن القطاع التصديري في ضيقه الشديد بالمقارنة مع الزراعات التقليدية ، وفي نوعيته كإقتصاد أحادي المحصول ، يتطلب تطوير إطار زراعية هامة كان يعتمد بالعكس على الخبرة التقليدية من جهة وعلى الخبرة الأجنبية العالية المتجسدة في إستيراد التقنيات الزراعية مباشرة من الخارج الجهة الثانية . وهذا يفسر لنا الأعداد الهائلة الزائدة عن الحاجة من خريجي كليات الزراعة والمعاهد العليا الزراعية ، طوال فترة الستينات وما بعدها (٥٠) .

والوضع نفسه يقال عن الصناعات التحويلية القليلة التي نشأت وبشكل خاص صناعة النسيج التي إستوردت الآلات وأعدات إحتواء الحرفين القدماء بسهولة بالفه ، نظراً لعمق الخبرة التقليدية فى هذا الميدان ، ولم يتم توسيع حقيقى إقتصادى إلا فى القطاع التجارى وقطاع الخدمات والذي لم يستطع أن يستوعب الخريجين الجدد ، وحتى الذين حصلوا به لم يكونوا بحاجة إلى المستويات التعليمية التي تلقوها .. وذلك حدث الإزواج بين نوع العمل ومستوى الدراسة .. ونشأت البطالة بكتواعها .

٩- تحول النظام التعليمى من جديد إلى أداة سياسية - أيديولوجية - مباشرة لخلق شروط تجديد السلطة القائمة ، أى أنه يقوم برشيتين أساسيتين : تخرير نخبة - إداء بيد السلطة - هي ثمرة تفوق الأقلية الداخلة إلى نظام التعليم من جهة ، وتكوين أقلية ساقطة وأمية ، من جهة ثانية ، وإكتها خامسة ، ومفككة الوعى وندون علم أو تربية أو ثقافة . عناصرها فى التحليل الأخير قاصده الإنتهازية والنوصولية فى المستقبل . وحتى تحقق السياسة التعليمية ذلك ، سعت إلى إنتزاع نظام القيم الإنسانية من عقول العناصر الداخلة فى النظام التعليمى من الطبقات الشعبية والصغيرة ، وذرع المصلحة الفردية والإمتهان وفقدان الكرامة وإحتقار الإنسان والإيمان بالمنفعة المباشرة وحدها . أى فى تعليم القاعدة التقليدية من القيم والمثل التي ظلت تعمل إلى وقت قريب على خلق تفهام شعبي حقيقى بالمعنى الصحيح للكلمة .

١٠- إستدعى تفكير النخبة السياسية تعميق الأمية والمحافظة عليها وتخليد الجهل وخلقه وإقناع الناس به ، وإلى هذا الإحتكار بسيطة جداً : فالجهل بموضوع يصبح جهلاً بكل المواضيع ، والأغلبية الأمية التي تجهل بالطبع أمور الفيزياء والكيمياء الحديثة ، تبدو كما لو كانت غير قادرة أيضاً على إدراك مصالحها السياسية ، ولا بد من قيادة أيديولوجية ، أى نخبة تعرف كل شيء وتترك بواطن الأمور . وكان ذلك متسقاً مع الفكرة

الكارزمية وعبادة الفرد وتكريس اللاوعى وتسليم الأمور لله والحاكم بعد ذلك . وبذلك تحول التعليم إلى قناة أساسية للصعود الإجتماعى ، أى إلى مصدر سلطة جديدة نابعة من إحتكار المعارف العلمية أو النفوذ المحدود إليها ، ويقسر ذلك إلى حد كبير لماذا يظهر الإنتاج الفكرى هنا ، كإنتاج أيدىولوجى بالدرجة الأولى ، كإنتاج للأيدىولوجيا وليس للبحث العلمى .

١١ - **تكريس طبقة التعليم** ، وذلك على الرغم من الشعار الأيدىولوجى الذى رفع ، وهدف إلى إذابة الفوارق الطبقة ، ولقد تركزت طبقة التعليم من خلال إنتشار التعليم الخاص والتعليم الأجنبى ومدارس اللغات ، وإعتماد الإختبارات كدواء للتصفية وفرض الطلاب وتوزيعهم على مراحل التعليم وأنواعه ، طبقاً لهذه القاعده ، وسوف تلقى الضوء على كل تلك القضايا بشئ من التفصيل فيما يأتى :

ـ التعليم الخاص ،

لقد نما التعليم الخاص ، وإزداد ، ولم تكن هناك قدره السيطرة عليه أو القضاء عليه نهائياً فى ظل المجتمع الإشتراكى . إن التعليم الخاص يعد من أبرز مظاهر عدم المساواة أمام فرص التعليم . فالأماكن البراسية المعروضة للطلاب كانت أقل من الطلب الإجتماعى عليها ، ولذلك إستطاع أبناء الفئات القادرة على التقلب على ذلك بإدخال أبنائهم فى التعليم الخاص ، والذى يتطلب نفقات لا يستطيعها إلا أفراد معينين . وفى الرقم من الجهود التى بذلت من أجل تقليل أهمية التعليم الخاص من أجل إحكام السيطرة عليه ، فإن هذا التعليم كرس بالفعل الطابع الطبقة للتعليم ، وبمعنى الفوارق بين الطبقات الإجتماعية . ولا توجد صيغة مثلى تسمح لأن يتعاضد التعليم الخاص بجوار التعليم الرسمى دون إهدار لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية (٥١) ، ويمقر طبقية التعليم .

إن وجود المدارس الخاصة يحد من الصفقة التفاضلية للنظام التعليمى ،

ويشكل أداءه تعترض مجانية التعليم الفعلية ، من حيث أنها تقوض تمايزاً بين الطبقات الاجتماعية في الفرص التعليمية ، وتشكل أيضاً إحتيازاً تعليمياً للقادرين على حساب العاجزين مادياً . ولعله من الطريف أن نلاحظ أنه في فترة الستينات ومع ما تعيزت به من حديث متكرر عن الاشتراكية وتكافؤ الفرص نجد أن التعليم الخاص وبجانبه مدارس اللغات والتعليم الأجنبي قد توسع ولم ينكمش سواء من حيث أعداد الطلاب أو من حيث نسبتهم للمجموع الكلي . ففي الفترة من ٦٤ - ١٩٦٦ زادت نسبة القيد في المدارس الإعدادية الخاصة من ١١٧ ألفاً بنسبة ٢٨٪ إلى حوالي ١٧٧ ألفاً بنسبة ٢٠٪ ، وزادت المدارس الثانوية الخاصة من ٢٥ ألفاً بنسبة ١٧٪ إلى حوالي ٥٥ ألفاً بنسبة ٢٥ ، ٥٪ (٥٢) . والجدول التالي رقم (١) يوضح تطور التعليم الخاص بمصرفات خلال الفترة من عام ٥٢ - ١٩٧٢ .

جدول رقم (١)

تطور التعليم الخاص بمصرفات (١٩٥٢ - ١٩٧٢) (٥٣)

عدد التلاميذ		نوعية التعليم
عام ١٩٧٢	عام ١٩٥٢	
١٩٤٥٤٤	٤٠٦٥٩	الإبتدائي
١٥٨٩٥٣	١٦٠٥٢٥	إعدادي عام ٥٢ - ١٩٥٤
٧١٢٧.	٣٥٢٠٩	ثانوي عام
٤٦٥٦٥	—	ثانوي تجاري
٤٧١٣٣٢	٥٨١٣٩٣	الإجمالي

وأول ما يشد الإنتباه عند مراجعة الأرقام السابقة ، هو إنخفاض العدد الإجمالي للدارسين في الأنواع المختلفة من التعليم بالمصروفات ، ولكن هذا الإنخفاض لا يعنى أن التعليم ذا المصروفات يفقد أهميته لصالح التعليم المجانى . ولتفسير ذلك أن الإنخفاض يتركز أساساً فى التعليم الابتدائى ، وهو التعليم الذى عرف توسعاً عظيماً على مستوى المدارس الرسمية : فقد إرتفع عدد المقيدين بالمدارس الإبتدائية الرسمية من ١٠١٣٤٥٤٢ عام ١٩٥٢ إلى حوالى ١٠٦٧٦٨١ عام ١٩٧٢ . ومعنى ذلك أن تضاعف أكبر من ثلاث مرات . ولهذا فإنكمشاهد عدد الأطفال الذين يدرسون فى التعليم الإبتدائى لدى المصروفات لا يعنى أكثر من إستيعاب التعليم الرسمى لنسبة كبيرة من الأطفال الذين كانوا لا يجنون فى الماضى قرصاً متاحه فى التعليم الرسمى .

ونلاحظ أن هناك زيادة كبيرة فى أعداد تلاميذ المدارس الثانوية العامة . وكما تدل الأرقام الواردة بالجدول تضاعف عدد هؤلاء التلاميذ مرتين تقريباً خلال عشرين عاماً وزيادة تلاميذ هذا النوع بالذات من التعليم لها دلالتها الخاصة ، لأنه المدخل الأساسى إلى التعليم الجامعى . ومعنى وجود تعليم ثانوى خاص بمصروفات مع وجود نظام للقبول بالتعليم الجامعى قائم على مجموع الدرجات ، يعنى تنافساً أكبر بين المتقدمين للتعليم الجامعى ، ومعنى آخر تضيق الفرص المتاحة أمام المنتهين فى التعليم الثانوى ، لأنه سيصبح لصالح الجامعات الأكبر ، وهذا ما يوفره التعليم الخاص والأجنبى ومدارس اللغات الأجنبية (٥٤) . وبذلك فإن هذا النوع من التعليم يعد إنتهاكاً وهماً لمجاناة التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية ، وتكريس طبقة التعليم فى ذات الوقت .

ب - لم يتوقف الأمر على التعليم الخاص ، بل أن التعليم الأجنبي ومدارس اللغات والجامعة الأمريكية شكلت إمداداً كبيراً لمبدأ تكافؤ الفرص ، وإن سواج النظام التعليمي وتغييره من الثقافات الطبقي الذي تكرر في المجتمع المصري ، وكان أداءه لمصوب التكيف الاجتماعي وآلية من آليات السيطرة بالدرجة الأولى ، كما أنه أرسى قاعدة تجديد إنتاج التمايز الطبقي والفكري والاجتماعي بين النخبة السياسية والوسط ، وأمن قاعدة مثليه لعزل الشعب نهائياً عن المعرفة كجزء من عملية تهميشه سياسياً ، أي خلق مجتمعين يضمن احتكار المعرفة من قبل أحدهما والهيمنة السياسية المطلقة على المجتمع الآخر .

ولقد كانت سلسلة الإجراءات والقوانين التي إتخذتها النخبة السياسية لمواجهة التعليم الأجنبي بدءاً من القانون رقم ٢٨ لعام ١٩٤٨ ، ومروراً بالقرار الوزاري رقم ١٠٠٢٦ لعام ١٩٥١ الخاص بتشكيل اللجنة الاستشارية لشئون المدارس الأجنبية والقانون رقم ٢١٠ لعام ١٩٥٣ فيما يخص تنظيم التعليم الابتدائي وقانون تنظيم التعليم الثانوي رقم ٢١١ لعام ١٩٥٣ والقانون رقم ٥١٣ لعام ١٩٥٥ ، حاولت الدولة بهذه القوانين أن تشرف على المدارس الأجنبية والتعليم الأجنبي قبل تمصيرها عام ١٩٥٦ ، ولم تكن قد سخطت في صدام أكيد مع الرأسمالية المصرية التي رفضت التعاون معها منذ اللحظة الأولى ، وفضلت الانتظار لإستجلاء الموقف .

ولقد كان العنوان الثلاثي على مصر عام ١٩٥٦ أثر واضح ومباشر على التعليم الأجنبي ، ففي أعقاب هذا العنوان الذي شنته الرأسمالية العالمية على النظام الجديد في مصر صدرت جملة من التشريعات والإجراءات تجاه الأجانب ورأس المال الأجنبي ونشاط الأجانب في مصر ، وفي ذات الوقت إتخذ النظام الجديد عدة إجراءات في مواجهة الرأسمالية المصرية التي رفضت التعاون مع النظام الجديد ، وشهدت الفترة من عام ٥٧ - ١٩٦٢ محاولة الدولة السيطرة والهيمنة على الإقتصاد المصري ، ووجهت

الدولة أثر العنوان الثلاثي ضربه إلى المدارس الإنجليزية والفرنسية تحديداً ، حيث وضعت هذه المدارس والمعاهد والكليات غير الدينية تحت الحراسة العامة ، كإجراء تحفظي إستوجبته العنوان الثلاثي ، والغريب في الأمر أن المدارس الدينية الأجنبية تركت على حالها ، وكذلك كل المدارس الأخرى غير الفرنسية والإنجليزية ، مما يؤكد أن تلك الضربة لم تكن موجهة تحديداً إلى التعليم الأجنبي ، بقدر ما كانت موجهة إلى المدارس الفرنسية والإنجليزية ، بمعنى أن النظام الجديد لم يحدد موقفه بالنسبة للتعليم الأجنبي ، ولو تصورنا عدم وجود العنوان ، لأمكننا أن نتصور أن المدارس الإنجليزية والفرنسية كانت ستظل على ما هي عليه (٥٥) .

لقد كانت المدارس الأجنبية عام ٥٧ - ١٩٥٨ ، تمثل إحدى عشرة دولة يدرس بها حوالي ٩٢٥٠٤ طالباً ، منهم ٢٨٧٨٤ طالب ، ٥٣٦٣٠٠ طالب ، وكان عدد هذه المدارس حوالي ٢٠٦ . والجدول رقم (٢) يوضح تطور المدارس الأجنبية في الفترة من ٥٧ - ١٩٦٧ .

جدول رقم ٢

تطور التعليم الأجنبي في مصر في الفترة من ٥٧ - ١٩٦٧ (٥٦)

العام الدراسي	أنواع المدارس	عدد المدارس	عدد الطلبة	عدد الطالبات	الجملة
١٩٥٦-٥٥	١٠	٢٨٤	٤١٥١٢	٥٤٦١٠	٩٦١٢٤
١٩٥٨-٥٧	١١	٣٦٣	٢٨٨٧٤	٥٣٦٣٠	٩٢٥٠٤
١٩٦٠-٥٩	١٣	٢٤٧	٣٩٩١٨	٥٣٩١٦	٩٣٨٣٤
١٩٦٧-٦٦	١٤	١٤٩	٣٣٧٤٥	٤٥٤٥٣	٧٩١٩٨

وبقراءة الجدول السابق ، قراءة تربوية يتضح لنا ما يلي :

- على الرغم من أن هذه الفترة ، هي فترة الإستقلال الوطنى ، إلا أن أنواع المدارس كان فى إزدياد (بمعنى أن معدل الدول الأجنبية صاحبة المدارس تزداد يوماً بعد يوم) .

- أنه على الرغم من الإنخفاض الذى وصل إلى النصف فى عدد المدارس ، إلا أن عدد الطلاب ، لم ينخفض بنفس النسبة حيث كان عام ٥٥ - ١٩٥٦ حوالى ٩٦١٤٣ ألف طالب ، إنخفض إلى حوالى ٧٩١٩٨ .

- إن حجم المنخرطين فى هذا التعليم ظل ثابتاً إلى حد ما تقريباً ، ولم يتأثر بما رجع من شعارات العداء للإستعمار والإمبريالية العالمية ومحاربة كل ما هو أجنبى والحياد الإيجابى والإستقلال الوطنى ، وظلت هذه المدارس تمارس دورها وتحقق أهدافها (ناهيك عن الجامعة الأمريكية ودورها المعروف) .

- أنه على أثر حوان ١٩٥٦ تم تمصير المدارس بدل إلغائها وتحويلها إلى مدارس وطنية ، وإنهاء قضية التعليم الأجنبى ، ولكن منهج معالجة الأمور فى الإقتصاد والسياسة إنعكس على التعليم ، وعولج الأمر على اعتبار إنه مشروع إستثمارى يتم تمصيره وإدارته من قبل البرجوازية البيروقراطية ، لأنه كان يحقق لها ولأبنائها إمتيازاً الذى تمتعت به خلال تلك الحقبة من تاريخ الوطن .

١٢ - لقد إرتبطت بنية التعليم - أى تنظيم مراحله ووسائل إنتقائه وكذلك مضمون التعليم وبرامجه - إرتباطاً شديداً بمستوى تطور تقسيم

العمل الإجتماعى والتقى معاً . أى عندما إحتاجت السياسة بسبب ضعف التوسع الإقتصادى (وضعف وتيرة تطور تقسيم العمل التقنى) إلى الحد من سبل العناصر المعنوية والشعبية إلى الترقى فى المراكز العليا خلقت سلسلة من الإمتحانات والمراحل التى يحتاج عبورها إلى سنوات عديدة وصعوبات شديدة وذلك بهدف تثبيت مهم هذه العناصر وإجبارها على الهبوط فى السلم الإجتماعى والإلتحاق بالمراكز الدنيا - أى بالطبقة العاملة - وبذلك إحتل أبناء الطبقات الوسطى والميسورة المراكز العليا والقىانية فى المجتمع . وفى عام ١٩٦٢ إحتل أبناء رجال الأعمال نسبة ٨, ٣٪ بالتعليم العالى و ٢٢, ٥٪ بالتعليم الثانوى . وإحتل أبناء المشتغلين بالمهن الحرة نسبة ٢٦, ٩٪ بالتعليم العالى و ١٧, ٧٪ بالتعليم الثانوى . وإحتل أبناء المشتغلين بالأعمال المكتبية نسبة ٢, ٧٪ بالتعليم العالى و ١٨, ٠٪ بالتعليم الثانوى . كما إحتل أبناء المشتغلين بالأعمال الفنية نسبة ٤, ١٪ بالتعليم العالى و ١٢, ٧٪ بالتعليم الثانوى . وإحتل أبناء المشتغلين بالوظائف الإدارية العليا نسبة ٣, ٩٪ بالتعليم العالى و ٠, ٨٪ بالتعليم الثانوى وإحتل أبناء المشتغلين بالأعمال اليدوية نسبة ١, ٤٪ بالتعليم العالى و ٢, ٨٪ بالتعليم الثانوى (٥٧) . ولقد كان ذلك فى أعقاب إقرار المجانية بالتعليم العالى وتعميم المجانية لشرائح وفئات كبيرة من أبناء الطبقات الوسطى والصغيرة .

والدراسات التى أجريت حول معرفة مهن أبناء طلاب الجامعات - جامعة القاهرة والأزهر - ونشرت بجلاء تبنى نسبة أبناء العمال والفلاحين ، وفى عام ١٩٦٦ ، كانت نسبة أبناء المهنيين بجامعة القاهرة حوالى ٣٣, ٢٪ و ١٧, ٩٪ بجامعة الأزهر . وبلغت نسبتهم إلى جملة السكان حوالى ٢, ٧٪ . وكانت نسبة أبناء صفار الموظفين والكتبة ٢٣٪ بجامعة القاهرة و ١, ٨٪ بجامعة الأزهر ، وبلغت نسبتهم إلى جملة السكان حوالى ٣, ٨٪ وكانت نسبة

أبناء حلاك الأراضي وأصحاب المشروعات الحرة ٢٩,٢٪ بجامعة القاهرة و ١٩,٦٪ بجامعة الأزهر وبلغت نسبتهم إلى مجموع السكان ٨,١٪ وكانت نسبة أبناء العمال ٥,٦٪ بجامعة القاهرة و ٧,٧٪ بجامعة الأزهر وبلغت نسبتهم إلى جملة السكان ٧٨,٣٪ ، وكانت نسبة أبناء الفلاحين ٥,٨٪ بجامعة القاهرة و ٤٥,٥٪ بجامعة الأزهر وبلغت نسبتهم إلى جملة السكان ٥٤,٣٪ (٥٨) .

وتلك الأرقام تعبرى الواقع بجلء ، حيث بلغت نسبة أبناء العمال والفلاحين حوالى ١١٪ بجامعة القاهرة ، فى مجتمع العمال والفلاحين ، وبلغت نسبة أبناء الفلاحين بجامعة الأزهر ٤٥,٥٪ وذلك لما للأزهر من مكانة دينية وأخلاقية واعتماد النخول فيه إلى الثانوية الأزهرية ، التى تركز على العلوم الدينية ، ومن هنا فإن تكافؤ الفرص فى علاقته بالأصل الإجتماعى ، أبرز تقدم أبناء الطبقات الميسورة فى التعليم العالى والنظرى ، وبقاء أبناء الطبقات المعسومة والفقيرة فى التعليم الفنى المفلق .

إلى اعتماد الإمتحانات كإسوات للفرز الإجتماعى والتصنيف لغير القادرين على مواصلة التعليم ، كان خطأ فاسداً أيديولوجياً وتقريباً ، لأن تلك الإمتحانات إعتبرت القدرات التعليمية والتحصيلية عملية وراثية لا تتأثر بالوضع الإجتماعى أو البيئة الطبقية . ولقد إتمددت على الإختبارات اللفظية والمقاييس التى ثبت فشلها وإنحيازها الطبقي منذ منتصف الأربعينات . ولعل أهم جهد فى هذا الإتجاه هو ما حاولته « مجموعة شيكاغو » التى نشرت نتائج عملها عام ١٩٥١ ، فى مطلع الخمسينات مع بداية النظام الجديد فى كتابها Intelligence & Cultural Differences بخصوص إبتكار إختبارات أكثر حيادية لا تتأثر نتائجها - بالأصل الإجتماعى ، نعرض لأهم تلك النتائج فيما يلى (٥٩) :

- توجه علاقة وثيقة بين نسبة الذكاء والأصل الإجتماعى للطفل ، فكما يرتفع مستوى الأسره الإجتماعى ، كلما زاد إحتمال حصوله على معدل ذكاء أكبر . وهذا الارتباط ملاحظ أيضاً فى جنسيات الإختبارات المطبقة وليس فقط فى نتيجة الإختبار ككل .

- الفروق بين الفئات الإجتماعية أكثر وضوحاً فى نتائج الإختبارات اللغوية منها فى الإختبارات التى تحتوى على رسوم وصور وأشكال هندسية . كذلك النتائج التى تتضمنها الإختبارات تكون أكثر قدره على التفرقة بين الفئات ، كلما جاءت مرتبطة بالمعارف المدرسية أو إستعيرت من الكتب أو عبرت عن خبرات مألوفة بشكل أكبر للفئات العليا والمتوسطة عنه للفئات الدنيا .

هى هذه النتائج يتضح زيف التأكيدات الأبيولوجية التى تقحم الوراثة لتجعل الفروق بين معدلات ذكاء الأفراد أمراً حتمياً : كيف تكون هناك وراثة فى قدرة تنقيد لدى الفرد الواحد بمرور الزمن ، كما تتغير إذا ما غير بيئته الإجتماعية . إن ما تقيسه إختبارات الذكاء ليس شيئاً قوئياً ، كما رأينا ، وإنما هو أثر البيئة الإجتماعية التى يعيش فيها الفرد . ومن يهتمون بنتاج الأبحاث التى تؤكد إنحياز الإختبارات والإمتحانات يهتفون إلى تكريس الأوضاع الإجتماعية والطبقية القائمة ، خدمة لمصالح المستغلين من بقائها على حالها .

ولذلك فإنه كان إعتناء الإختبارات كإهداء لتصنيف الطلاب وإنتقالهم من مرحلة إلى أخرى لم يكن أمراً موضوعياً ولا مقبولاً ، من النخبة السياسية التى إبتعت الثورية والوطنية لمصالح الكاسحين . أن ما تم كان ضد مصالح الفقراء والكاسحين بالدرجة الأولى ولقد أدخل بديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية ، لأنه أبى إلى ظهور - ظاهرة - التدريس

الخصوصية - مدارس موازية كمعين للميسورين للتعويض عن قدراتهم العقلية المحدودة ، بقدراتهم المادية اللا محدودة .

إي بقاء الفقر والبطالة والإغتراب ، شكل وحياً وأثار إدراكاً واضحاً بأن التوسع والإصلاح التربوي الواسع النطاق الذي تم في الخمسينات والستينات لم يأت بالخير الذي يشر به أصحاب نظرية التوازن ، ولم يحقق النتائج التي عولت عليه ، لقد إصطدمت تطلعات الجماهير فلم يحقق الإصلاح التربوي لا عدلاً اجتماعياً ولا إصلاحاً إقتصادياً جذرياً ، وكان ذلك أكبر تحدى واجه سيادة نظرية التوازن والأينيوأوجيا السائدة ، لأنه لم يصاحب كل هذه التوسعات والتطورات إعادة صياغة أساسية لأهداف التعليم ، ولا أى إزدهار للنظرية في التعليم ، بل لعل الإحساس بإزمة ما في التعليم خصوصاً الجامعي بدأ بالفعل في أواخر الستينات وربما كان الدليل على ذلك المؤتمرات التي عقدت بالجامعات في عام ٦٦ - ١٩٦٧ والتي عبرت عن أزمة العزلة بين الجامعة والثورة ، بل بين الجامعة والمشروع الوطني للتنمية (١) .

والحقيقة أنه خلف التوسع في التعليم في المرحلة « الناصرية » كان هناك ضغطان ، ضغط الطبقات الشعبية لمزيد من المعرفة ومزيد من الحراك الإجتماعي من خلال التعليم ، وضغط إحتياجات المشروع الوطني للتنمية ومواجهة إسرائيل ، ومع ذلك ظلت سياسة التفريغ المبكر (إلى تعليم مهني وثانوي عام يقود إلى الجامعة) والنظرة المهنية الضيقة الأفاق من السياسة السائدة ، وما زالت حتى اليوم تمثل سمتين أساسيتين للتعليم في مصر . وهو ما مثل عقبة أمام إحتياجات المشروع الوطني وصيغ التعليم الجامعي في معظمه بالطابع المحافظ غير الإبتكاري وحرمة من أفاق البحث في مجالات التزاوج بين تخصصات غير تقليدية جديدة تشاهدها في بلدان أخرى مماثلة .

١٢ - وعلى صعيد المناهج الدراسية، تبلورت وتجسدت أيديولوجية النظام السياسي. وقد دعمت نظرية « التوازن » هي مواجهة « الصراع » للمناهج والمقررات الدراسية تعد الصورة الاجرائية والتفصيلية للمشروع الفكري العام للتعليم وكذلك تعد الإطار النظري له. والشئ الملفت للنظر هو إخفاق وفشل المقررات الدراسية والمناهج في الترخيم على المشروع الفكري. ولحق هذا لانستطيع أن نتحدث عن مضمون المناهج الدراسية برمتها ، لأن المناهج تحوى الخبرات والنشاط المصاحب للعلية التعليمية . والتفاعل الحادث بين طرفى عملية التعليم داخل جدران المدرسة وخارجها ، وكذلك الوسائل والعمليات التدريسية وغيرها .. ولذا فسوف يقتصر الحديث حول مضمون بعض المقررات الدراسية، والتي يتجلى فيها الموقف الأيديولوجى بوضوح تام، وهى مقررات الدراسات الانسانية والاجتماعية كالمواد الاجتماعية والتربية الوطنية والدراسات الفلسفية والاجتماعية والنفسية لأنها وعاء أيديولوجى لأجل الافكار والتوجيهات السياسية والاجتماعية لنظام السيامسى.

فلو تصفحنا الكتب الخاصة بالتاريخ والجغرافيا ، وهى لها ماله من دور فعال في هذا الجانب ، وجدنا أنها كانت تسقط تماماً كل ما يتصل بالتاريخ العربى الحديث إضعافاً لقومات الرعى بالوحدة العربية والتقليل من شأن حركة النضال الوطنى ضد قوى الرجعية والاستبداد إيهاماً للطلاب بأن العدو الحقيقى هو الاستعمار الخارجى فقط، وأيس أيضاً تلك القوى المرتبطة به فى الداخل والتي تخدم جلبي محبالة من خلال تحقيق مصالحها هي في داخل الوطن.

وهي الخمسينيات شهدت مناهج التعليم الثانوى موقراً جديداً باسم « المجتمع المصرى » كان الهدف منه تكريب الطلاب على عملية البحث والتفكير العلمى والتحليل لجوانب ومشكلات المجتمع بطريقة علمية دقيقة ، ثم تحولت

تحت وطاء المد القومي في أواخر الخمسينات الى ماسمى بـ « المجتمع العربي » . وكان الشكل الخارجى لاغبار عليه من حيث ربط تفكير الطالب المصرى بمقومات الامة العربية، لكن هذا المقرر كان مع الاسف الشديد إيدانا بتحول خاطيء على طريقة التنشئة السياسية والقومية، فقد بدأ مفهوم « التلقين » و « الدعاية » و « الاعلام » يظلب ويوسود بعيداً عن المنهجية العلمية والدراسة الحقيقية لمقومات المجتمع وأسمه ومشكلاته (٦١).

لقد قهم رجال التربية ، القائمون على المواجهة بين توجهات النظام السياسى، ومحتوى المقررات الدراسية « التربية القومية » عكس مايدل عليه أسمها، اذ من الواضح إنها تهدف إلى التكوين والتنشئة التى تتفق والمجتمع كله، لكنها أخذت على إنها تربية « رسمية - حكومية » الهدف منها تبرير سياسة الحكومة وقراراتها ، غير مبركين الفرق الواضح بين مهمة أجهزة الاعلام وبين مهمة المؤسسة التعليمية. ومن هنا فقد تحولت محتويات تلك المادة الي بوق للدفاع عن النظام السياسى، وتبرير سياسته الداخلية والخارجية.

ثم تحولت دراسة « المجتمع العربى » الي ماسمى بـ « التربية القومية » فاصبح الطلاب ينظرون اليها بالكثير من الاستهزاء والاستخفاف، لأنها لم تخرج مما تقمه نشرات الاخبار فى وسائل الاعلام المختلفة، وما يذاع حولها من تعليقات رسمية، ولقد المطمعون حماسهم بتدريسها، وزاد الطين بلة أن أخرج هذا المقرر من دائرة المقررات التى يمتحن فيها الطلاب. فينجحون أو يرسبون وكذلك أخرج من دائرة « المجموع الكلى » للدرجات النهائية، وفى ظل نظام التعليم المصرى وسياسته ، الذى يقتصر فيه التقييم على نتيجة امتحان آخر العام وما يحصل عليه الطالب من مجموع ، سقط هذا المقرر من دائرة الاهتمام تماماً سواء من جهة الطلاب أو المعلمين أو إولياء الامور، وأصبحت الحصص المخصصة له هدرأ حقيقياً واستنزافاً

ولعل أخطر ما يتصل بهذا من نتائج أن تلك المجال الذي ينبغي أن يسمع فيه الطلاب ما يتصل بهموم وطنهم ومشكلاته ونظمه وأهدافه وأيديولوجيته، هو مجال اللعب والتزييف، وهكذا تلتقي الأجيال الجديدة بوطنها في سنواتهم الأولى في مناخ بعيد عن الاحترام والتقدير.

وفي تقرير « اللجنة الوزارية للقوى العاملة » عن سياسة التعليم والصنادير عام ١٩٦٥ - (ص ١٢) جاء فيه : « فيما يتعلق بتطوير المناهج الدراسية : » ترى اللجنة ضرورة الاهتمام بتطوير المناهج علي كافة مستويات التعليم، بحيث ترتبط بواقع المجتمع واتجاهاته، وأهدافه الجديدة، وفي هذا الشأن تؤكد اللجنة أهمية العناية بالتربية الليبية، بوصفها أحد المقومات الأساسية للسلوك الفردي والتماسك الاجتماعي ... وتوصي بتطوير أساليب دراسة الدين بما ييسر تفسيره وتبسيط أصوله ، ليساير النمو العقلي للتلاميذ في مختلف مراحل التعليم .. !! « وهنا نجد أن اللجنة لم تجد إلا منخل التربية الليبية لتعديل السلوك الفردي والاجتماعي وأخيراً تقرر اللجنة بأن تتضمن البرامج الخاصة بالتربية الاجتماعية والرياضية ، تربية السلوك الاشتراكي .. ؟! والذي غاب علي اللجنة الوزارية وعلى جهات الاختصاص كيف سيتم تربية السلوك الاشتراكي؟ هل من خلال مقولات نظرية إنشائية فقط ؟ أم من خلال واقع فعلي يعيشه الطالب، ويرى فيه ضرورة التمسك بالسلوك الاشتراكي إن وجد ؟! »

وفي التعليم الجامعي أكدت اللجنة أهمية العناية بالدراسات الاشتراكية وتاصيلها، مع ربط مشاكل المجتمع بالطول الاشتراكية - الميثاقية .. . وأجراء الدراسات التحليلية المقارنة مع سائر الأنظمة الأخرى ليبيان أهمية التطبيق الاشتراكي، واعتبار هذه الدراسات أساسية في سائر الكليات الجامعية . بعد ذلك خرجت أيضاً المقررات الدراسية الانشائية، التي

تحدثت عن القومية والاشتراكية، واشتراكية الاسلام .. وأصبحت بنيل موانئ لدراس أعداد القادة والكواثر في الاتحاد الاشتراكي، وتركزت في الجانب الدعائي والاعلامي .. ولم تستطع أن تتفقد الي عقول الطلاب أو وعيهم .. وفي المقابل أيضا وعلى أرض الواقع، لم يسمح في مقرر ماده « التاريخ » لطلاب الصف الاول الثانوي في عام ١٩٦٧، بتدريس الثورة الروسية، في حين اقتصر المقرر على دراسة الثورة الامريكية والثورة الفرنسية، وتم استبعاد تدريس الثورة الروسية بقرار وزاري، في حين اكدت أهداف ماده التاريخ للصف الاول الثانوي، أن الهدف من ذلك المقرر توعية الطلاب بحركات التحرر العالمية وكيفية ثورة الشعوب على سلطة حكم الفرد المطلق، ومقاومة الطغيان. ومن هنا لم يسمح الا بتدريس الثورة الفرنسية والامريكية، وتم استبعاد الثورة الروسية في عام ١٩٦٧ وفي وقت كان الاتحاد السوفييتي يقف الي جانب مصر وشعوب العالم الثالث بكل قوة وعزم. وكانت العلاقات المصرية السوفيتية في أحسن أحوالها ٩١.

وفي عام ١٩٧٠ ، ثم تعديل المناهج الدراسية مرة أخرى، في المراحل التعليمية المختلفة، وتم اضافة مادة « الاحداد القومي » لطلاب المرحلة الثانوية يأتواها - وكانت بنيلاً عن مقرر « التربية العسكرية » الذي أُلغى لأسباب غير مفهومة، في أعقاب هزيمة يونيو ١٩٦٧ . ولقد حوى المقرر الجديد على أربعة أقسام هي: (٦٣)

١ - موضوعات تساهم في تعبئة التلاميذ لتعبئة سياسية.

٢ - موضوعات خاصة بالدفاع المدني.

٣ - بعض جوانب حركة الكثف والارشاد.

٤ - بعض مشروعات خدمة البيئة.

وتعبرت أهداف هذا المقرر العبارة التالية : « نظراً لظروف المعركة

التي تخوضها الأمة العربية - لاحظ أن هذا الكلام يلقى عام ١٩٧٠ - وبما

الجبهة الداخلية، واستعداداً لازالة آثار العدوان وتطهير أرض الوطن. قام المعينون بوزارة التربية والتعليم بوضع منهج « الامداد القومي » لطلاب المرحلة الثانوية بقواعدها ونور الملمع والمعلمين والمعلمات بهدف توعية الطلاب بالقضية الفلسطينية وأبعاد المعركة القادمة ومعرفة الدور الذي ينبغي أن يقوم به المواطن فيها مثل اعمال النفاذ المنزلي والتطوع والاسعاف والتطبيقات الكشفية والارشادية وغيرها .. ».

ونحن نعتقد أن تقرير هذه المادة لم يكن لظروف المعركة أو غيرها، إنما هو مجرد ملء الفراغ الذي نشأ بالفناء مادة « التربية العسكرية » وإلا فلماذا لم تقرر هذه المادة من قبل ؟ والمعركة التي بيننا وبين العدو الصهيوني لم تنشأ منذ عام ١٩٦٧ فقط، إنما هي حلقة من حلقات الصراع العربي الاسرائيلي، وتحدى القوى الامبريالية بقيادة الولايات المتحدة الامريكية، للقوى التحررية في مصر و العالم الثالث الساعى نحو إيجاد مكان له تحت الشمس.

ويتضح لنا هنا ، منطق الايديولوجيا الرسمية في براميجاتها النقية، فهي تلقى مادة « التربية العسكرية » عقب هزيمة يونيو ١٩٦٧، ولاتفسير لذلك، سوى الخوف من تجيش الشعب وتسليحه وتوعيته بأبعاد المعركة داخلياً وخارجياً، ومن هنا فإن تلك الايديولوجيا لجأت الي مثل تلك الوصفات التربوية التي يحما أيديولوجيا النظام في المطبخ التربوي ، في التصدي لتنشئة واعداد جيل قادر علي المشاركة في قضايا وطنه ، وبالمساهمة في تحريره واستقلاله .. إن الوسطية هنا فلسفة زعماء خوف من تسليح الشعب وخلق مقاومة شعبية حقيقية، والاكتفاء بتسليحه ببعض الأفراد اللغوية والفظة الدعائية ، والتي لاتعدو أن تكون تطبيقاً علي نشرات الاخبار ، التي ملها المواطن ليل نهار.

وبعد بنا أن نختم هذا الجزء بالقصة الشهيرة التي وقعت أحداثها

عقب تجديد المحتوى لمقرر مادة « الفلسفة » لطلاب الثانوية العامة عام ١٩٦٩. وذلك لكي يتمشى المحتوى الجديد مع الميثاق، وبحيث تتفق مادة « الفلسفة » مع اتجاهاته والفلسفة التي تضمنها، وبحيث تعالج نواحي القصور في مناهج « الفلسفة » السابقة على هذا المنهج الجديد.

تبدأ القصة عندما أعلنت وزارة التربية والتعليم عن حاجتها الى كتاب في « الفلسفة » يصلح لطلاب الصف الثالث في التعليم الثانوي العام. ووقع الاختيار على كتاب الدكتور سعيد اسماعيل علي ، الذي إجتاز المسابقة المقرره لذلك بتجاح بعد إعتناء الكتاب من اللجان الفنية والمختصة في تفتيش الفلسفة بوزارة التربية والتعليم. ووفق المواصفات المحددة التي أقرتها الوزارة ومن بينها ضرورة التعرض لأراء الفلاسفة الماديين والمثاليين والبراجماتيين أثناء مناقشة قضية العلاقة بين الفكر والواقع، والجبر والاختيار ، والفرد والمجتمع، والفلسفة وصلتها بالحياة والمجتمع. وذلك الى جانب توضيح موقف الميثاق من كل تلك القضايا السابقة. ولقد تم تأليف الكتاب في ضوء المعايير السابقة، وأجيز وطبع ونشر على المدارس الثانوية داخل مصر والاردن والصومال، وبدأ الطلاب في دراسته فعلا.

ثم تقدم أحد المفتشين العموم بالوزارة وعضو لجنة التعليم بالاتحاد الاشتراكي العربي. والمسئول عن تفتيش مادة « المجتمع العربي » بتقرير يطن فيه بعدم صلاحية بعض فصول الكتاب، وهي الفصول التي تعالج مشكلة الحرية ، والعلاقة بين الفكر والواقع وآراء الفلاسفة الماديين والوجوديين والبراجماتيين بصدها، ويؤزم أن هذه الفصول والمعالجة التي تمت فيها لا تتفق مع فلسفتنا القومية - الميثاقية - وأن دراسة المذاهب لا تتلائم مع أيديولوجيتنا ، لأننا لا نتفق فكريا مع الفلسفة الوجودية والبراجماتية والماركسية ؟! ، ويطالب بخذف هذه الفصول من الكتاب. ولكنه كان كريما الى حد أنه لم يطالب بمحكمة المراف - د. سعيد اسماعيل علي -

وذلك علي الرغم من موافقه بعض أساتذة الجامعة المشهود لهم بالكفاءة الفلسفية والعلمية والمعروف عنهم الاختلافات في النزعات الفكرية والانتقادات الفلسفية ، مثل د. زكي نجيب محمود ود. فؤاد زكريا - وبعض مفتشي الفلسفة في وزارة التربية والتعليم مثل الاستاذ لسكندر بشارة اللعين أقرأ الكتاب بعد قراءته وفحصه.

وعلي الرغم من ذلك ، فقد صدر القرار الوزاري الي جميع مدارس الجمهورية العربية المتحدة بحذف هذه الفصول والاجزاء من الكتاب بصرف النظر عن آراء أساتذة الجامعة ، وبصرف النظر عن آراء مدروسي الفلسفة في الوزارة ، وبصرف النظر أيضا عن المنهج العلمي والضرورة الموضوعية ، والاتساق مع أوليات الفهم البسيط لروح العصر. وتم تحويل الكتاب الي اللجنة المركزية للاتحاد الاشتراكي لتتظر في أمره ، علي الرغم من أن الوزارة قد أصدرت حكمها قبل أن تصدر اللجنة المركزية حكمها. (٦٤)

ولاشك أن تلك القصة والزخم الاصلامي الذي صاحبها عام ١٩٧٠ ، يعد دليلاً علي أن التعليم ليس مسألة فنية ، بل هو قضية سياسية بالدرجة الأولى. وبعد ذلك برهاناً علي أن النظام السياسي كان نظماً يدافع عن أيديولوجية وسطية ، لاجزية فيها ، فهو مع الاتحاد السوفيتي سياسياً ، وضد تدريس الثورة الروسية ، وضد تدريس الماركسية ، التي تقوم الجامعة الامريكية المتريعة في ميدان التحرير بوسط البلد بتدريسها ، وهو ضد امريكا ، وضد تدريس البراجماتية ، والوجودية ، هو فقط مع تبرير واروى العقائد لكي تكون المعارف كلها معارف ميتافيزيقية ١٠٠٪. أنه في الوسط الذي يدعو فيه الي الانفتاح علي العالم الخارجي علي جميع الفكر والثقافة ، لكي نواكب روح العصر ، يحرم طلابنا من حق التعرف عن الاتجاهات الفلسفية المعاصرة .. وذلك لانه لفتل القضايا الفكرية الكونية في الميثاق .. لذلك كانت المناهج الدراسية ومحتوى المقررات الدراسية تجسيدا عن تلك الايديولوجية السائدة

.. ولا يسمح بالخروج عنها .

لقد لعبت نظرية التوازن في الحقبة الناصرية في مجال التعليم وسياساته دوراً أيديولوجياً في تعزيز هيمنة النخبة السياسية وتعمية وحى الناس حول حقيقة وجود الأهمية فالقول بأن التربية أداة موضوعية لتصنيف الناس وإتقانهم حسب مهاراتهم المعرفية ، القول سيترتب عليه نتيجة أيديولوجية مؤداها : أن نجاح الفرد في المجتمع أو فشله مرهون بتجاوزه أو فشله في التعليم . وذلك القول يتطوّر على قبة إلتناعية زائفة للمواطن بأن شكل المجتمع وبنية النظام الإجتماعي الذي يعيش فيه يروثه تماماً من أي فشل يتعرض له ؛ فالفشل إنما سيكون فشله هو نفسه ، في إلتناعي الفروسة المتكافئة التي تولد له في المدرسة . والقول : بأن المعرفة التي تقدم في المدرسة تؤثر في رفع المستوى الإقتصادي للفرد والمجتمع . هو نمط من أصطط الأيديولوجيا التي تزيّف الوعي الإجتماعي على مستوى الفرد والمجتمع . ذلك أنه سيترتب على هذا القول نتيجة مفلوطة مؤداها : أن مشكلة الفقر التي تعاني منها الطبقات الشعبية والمعدومة في المجتمع هي مشكلة فقر في إمتلاك المعرفة ، وليست مشكلة إستغلال إقتصادي تعاني منه هذه الطبقات (٦٥) . من قهر الطبقات العليا لها في تعاملها مع غيرها من الطبقات المستغلة أو في إرتباطها بنظام إقتصادي يحلّ أوضاعاً يعكس الإستغلال ويظهر الطبقات المعدومة

وبذلك لم يكن إختراق المصروع الناصري الناصري ، إلا تعبيراً عن إختراق نظرية التوازن ، ولعلّ التوجّه الصوري في إندجان مهامها الوطنية ، ولقد إلتعكس ذلك على ساحة العمل التربوي والتطبيقي وأدى بشكل طبيعي إلى مزيد من التعمود ومزيد من التناقض الطبقي ، وتكريساً للصبغة للنظام الرأسمالي العالمي في المرحلة التالية .

الهوامش والمصادر

١ - من تلك الشخصيات التي ظلت في مواقع القيادة طوال السبعينيات والتسعينيات والساداتية والكن : الدكتور عبد القادر حاتم ، الدكتور فؤاد محي الدين ، يوسف السباعي ، محمد حسنين هيكل ، سيد مرعي ، المهندس محمود فوزي رئيس الهيئة العامة للتقنيات ، عبد الحميد قازي ، أمين القلايين في الإتحاد الاشتراكي ، وعصو يارز في حزب الأحرار الآن .

٢ - ماركس وإنجاز ، الأيديولوجيا الألمانية ، ترجمة فؤاد أيوب (بعشق ، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي ، ١٩٧٦) .

ص ٤١ - ٥٠ .

٣ - إسماعيل يوسف صديق ميكرأ في عام ١٩٥٣ ، وخالد محي الدين عقب أزمة مارس ١٩٥٤ وهم من حركة اليسار المصري ، وكمال الدين حسين ، وحيد الطيف البغدادي بعد قواتين يوليو ١٩٦١ ، وهم من حركة اليمين ، وكان لهم موقف ضد توجهات عبد الناصر في مرحلتها الأيكادلية بعد عام ١٩٦١ .

٤ - السيد يس ، " التوازن الطبقي في فكر النخبة السياسية : بين الإدراك والممارسة " في عصر من الثورة إلى الوحدة (بيروت ، دار الطليعة ١٩٨١) ، ص ٦١ .

٥ - حول نظرية التوازن والصراع الاجتماعي راجع :

- السيد يس ، " الصراع والتوازن في النظرية الاجتماعية " مجلة الفكر المعاصر ، العدد ٨٠ أكتوبر ، ١٩٧١ .

- السيد يس ، " أيديولوجية التوازن الاجتماعي ، وحقيقة الصراع الطبقي في البلاد النامية " مجلة الآداب البيروتية ، العدد ٧ يناير ١٩٧٢ .

- السيد يس ، " السلطة بين الصقور والجمامير " مجلة الكاتب ، عدد ١ يناير وأغسطس ١٩٧٢ .

- ٦ - جمال مجدى حسين ، ثورة يمان ، ولعبة التوازن الطبقي (القاهرة ، دار الثقافة للنشر ، ١٩٧٨ ، ص ٩٥ .
- ٧ - المرجع السابق ، ص ٩٦ .
- ٨ - أحمد حمروش ، مجتمع عبد القادر ، (بيروت ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، ١٩٧٥) ، ص ٢٥٦ .
- ٩ - غالى شكوى ، " منخل تمهيدى إلى الفكر الناصى " ، فى مصر من الثورة إلى الرد ، مرجع سابق ، ص ٢٢ .
- ١٠ - شبل بدران ، الثورة والتظيم ، (الاسكندرية ، دار المعارف ، ١٩٨٥) ، ص ٢٢ - ٧١ .
- ١١ - جريدة الأهرام ، عدد ٢٦ يناير عام ١٩٥٤ (من تصريح للسيد صلاح سالم وزير الإرشاد القومى) .
- ١٢ - جريدة الأهرام ، عدد ١٥ ديسمبر عام ١٩٥٤ (من تصريح للدكتور عبد المنعم القيسوى وزير الحزانه) .
- ١٣ - جريدة الأهرام ، عدد ٢٦ أغسطس عام ١٩٦١ .
- ١٤ - محمود متولى ، الأصول التاريخية للرأسمالية المصرية وتطورها (القاهرة ، الهيئة العامة للكتاب ، ١٩٧٤) ، ص ٢٨٦ .
- ١٥ - سيد مرعى ، الإصلاح الزراعى ، تاريخاً وفلسفه ومنهاجاً (القاهرة - الشركه العربيه للتوزيع والنشر ، ١٩٧٥) ، ص ٢٠٠ - ٢٠٥ .
- ١٦ - شبل بدران ، الثورة والتظيم ، مرجع سابق ، ص ٦٣ .

O' Brien, Patric, The Revolution in Egypt's Economics - ١٧
System, (London, Oxford Uni., 1966) pp. 240 - 242 .

١٨- محمود عبد الفضيل ، التحولات الاقتصادية والاجتماعية في الريف
المصري - ١٩٥٢ - ١٩٧٠ (القاهرة ، الهيئة العامة
للكتاب ، ١٩٧٨) ، ص ٧٠ .

١٩- لقاد مرمي ، هذا الإنفتاح الاقتصادي (القاهرة ، دار الثقافة
الجديدة - ١٩٧٧) ، ص ١٢٢ .

M, Abdel Fadil, Development income distribution and
social change in Rural Egypt, (London
CombridgeUni. 1975), PP. 40-62 .

٢١- فتحي عبد الفتاح ، التنمية وتجزئة الثروة من أعلى - المسألة الزراعية -
(القاهرة - دار الفكر للدراسات والنشر ، ١٩٨٧ ، ١٩٨٧) ،
ص ١٣١ - ١٣٢ .

٢٢- شميل يدران ، التعليم في القرية المصرية ، دراسة إستطلاعية حول نوعية
التعليم والفرصة التعليمية والوضع الطبقي - (مجلة
التربية المعاصرة ، العدد السابع ، سبتمبر ١٩٨٧) ؛
ص ٥٤ - ٥٥ .

خطابه في ١٩ يناير عام ١٩٥٤ ،

٢٣- جمال عبد الناصر ، " تطور الأيديولوجيا الرسمية في مصر : الديمقراطية
الإشتراكية " في مصر من الثورة إلى الرد ، مرجع سابق ،
ص ٥٢ - ٥٥ .

- Hisham, Sharabi; " Nationalism and Revolution in the Arab World, (N.J.D. Van Nostrand Com . I.N.C. 1966), PP. 88 - 92 . - ٢٥
- K. Manhiem, "Essay on sociology and psychology, (London, 1953), PP. 256 - 258 . - ٢٦
- A. Larawi, The Crisis of Arab Intellectuals, (Berkely, Uni. of California Press, 1976) PP. 101-105 . - ٢٧
- ٢٨ - برهان غليون ، مجتمع النخبه (بيروت ، معهد الإنماء العربي ، ١٩٨٦) ، ص ١٥٢ .
- ٢٩ - المرجع السابق ، ص ٣٠ .
- Dale Johnson , Middle Classes in Dependent Countries, (Beverly Hills, Sage publication, 1980), PP. 100 - 120 . - ٢٠

- ٢١- عمرو محمد الدين ، " إشتراكية الدولة والنمو الإقتصادي " ، في مصر من الثورة إلى الزهد - مرجع سابق ، ص ١٠٣ .
- ٢٢- لويس عوض ، " أئمة الناصرية السبعة (القاهرة ، مكتبة مدهوى ، ١٩٨٧) ص ١٤٤ - ١٤٥ .
- ٢٣- المرجع السابق ، ص ١٦٨ - ١٦٩ .
- ٢٤ - مؤيد من التقاسيل " حول قضية الطبقة الجديدة في مصر " ، مجلة الطلبة ، راجع : - عادل غنيم ، (القاهرة ، فبراير ١٩٦٨) .
- ملاحظات حول تطور العلاقات الإقتصادية والطبقية في
- عادل غنيم ، " الويف " - مجلة الطلبة ، (القاهرة ، سبتمبر ، ١٩٦٦)
- ولعت السيد ، " الطبقة الوسطى ودورها في المجتمع المصري " مجلة الطلبة ، ١٩٦٦ .
- شريف حتاتة ، " تحولات عصرية في الطبقات الإجتماعية " ، مجلة الكاتب ، ١٩٧٠ .
- غالى شكرى ، " التحليل الإجتماعى لظاهرة البرجوازية الصغيرة في مصر ، مجلة الطريق القينائية ، عند يناير ١٩٧٠ .
- ٢٥ - غالى شكرى ، النهضة والسقوط في الفكر المصري الحديث ، (بيروت - الدار العربية للكتاب ، ١٩٨٣) ، ص ١٢٩ - ١٣٦ .

٣٦ - لقد دار نقاش في سجون ومعتقلات مصر بين عامي ٦٠ - ١٩٦٤ ، في صفوف الشيوعيين المصريين ، حول تقرير الفريقين " فريد " و " عاصم " (وهما إسمان مستعاران في ذلك الوقت لقائدين ماركسيين هما : محمود أمين العالم وإسماعيل مبريى عبد الله) ، وردت فيه عبارة حول الطبيعة الإجتماعية للبرجوازية الصغيرة ، وهل هي أدنى شرائح الطبقة الوسطى ، أم أنها طبقة كاملة بذاتها ؟ ولقد أثبت كاتبها التقرير إنهما مختلفان حول هذه النقطة ، كما أن الحوار قد امتد حول طبيعة السلطة السياسية في مصر ، وذهبت آراء وإنتاجات إنها تنحوي في الاتجاه الإشتراكي ، وكانوا هم المؤيدين لفضل العرب والإنخراط السريع - والهرولة - في صفوف النظام - الاتحاد الإشتراكي - وشكلوا فئة للتطوير للنظام السياسي في تلك الفترة ولرحوا مقولات حول التطور اللاأسمالي ... وذهب الفريق الأكثر راديكالية ومبدئية إلى أن هناك طبقة جديدة تشكلت وورثت الرأسمالية الكبيرة بحكم تملكها للسلطة ، وهي طبقة " البرجوازية البيروقراطية " التي تملك السلطة وتحصل على فائض القيمة في شكل رواتب وإمتيازات . ولقد كان نتيجة الحوارات والمدخلات التي تمت في معتقلات سلطنة يوليو قرصه للرفاق للتحاور والتقييم حول كثير من القضايا والمستجدات التي تعرضت لها المقولات الماركسية .

٣٧ - ميشيل كامل ، البرجوازية الصغيرة في مصر ، مرجع سابق - في غالي شكرز ، النهضة والسقوط في الفكر المصري الحديث ، ص ٢٨٣-٢٨٦ .

٣٨ - من المشروعات الهامة التي أنجزت خلال العقدين الماضيين ، كمحاولة لقراءة التراث العربي والإسلامي ، والتي أسهمت في محاولات تجلج المشروع النهضوي المرتقب - المشروعات التالية ،

- حسين مرزوق ، النزعات المادية في الفلسفة الإسلامية (بيروت ، دار الفارابي ، ١٩٧٨) .
- الحبيب تيزين ، رؤية جديدة للفكر العربي منذ بداياته وحتى المرحلة المعاصرة ١٢ جزء (بيروت ، دار الجبل ١٩٧٩) .
- من التراث إلى الثورة / الفكر العربي في بواكيره وأماجه الأولى / من يهودا إلى الله .
- محمد عايد الجايري ، تكوين العقل العربي ، (بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٧٨) .
- ، بنية العقل العربي ، (بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٦) .
- يرمهان غلين ، إفتيال العقل - مجلة الثقافة العربية بين السلفية والتبعيه (بيروت ، دار التنوير ، ١٩٨٥) .
- حسن حنفي ، من العقيدة إلى الثورة (القاهرة ، مكتبة مدبولي ، ١٩٨٨) .
- ٣٩ - يرمهان غلين ، مجتمع التقية ، مرجع سابق ، ص ١٩ .
- ٤٠ - المرجع السابق ، ص ١٥٢ .
- ٤١ - L'paulston, R . Conflicting theories of social and Educational charge, (pilsburgh: Uni. of Pilsburgh, 1976), P. 25 .
- ٤٢ - Karable, J. and A. H. Halsey Power and Ideolog in Education, (N. Y. Oxford Uni. Press, (1977), PP. 12 -15 .

٤٣ - حسن الباقوى ، " تحرير الإنسان فى الفكر التربوى - دراسة فى تطور
وتصنيف الإتجاهات المعاصرة فى علم إجتماع التربية " فى
الديمقراطية والتعليم فى مصر (القاهرة ، دار الفكر
المعاصر ، ١٩٨٦) .

٤٤ - كمال الدين حسن ، " متاهج الثورة فى التربية والتعليم (القاهرة ،
وزارة التربية والتعليم ، إدارة الشؤون العامة ، ١٩٥٥) ، ص
١٥ - ١٨ .

٤٥ - وزارة التربية والتعليم ، سياسة التربية والتعليم فى الجمهورية العربية
الم المتحدة (القاهرة مطبعة وزارة التربية والتعليم ، ١٩٦١)
ص ١٣٦ .

٤٦ - فى ٢٣ أكتوبر عام ١٩٦٥ تم تشكيل لجنة وزارية للقوى العاملة برئاسة الدكتور
محمد عبد القادر حاتم رئيس الوزراء والثقافة والإرشاد القومى والسياسة ، وعضوية
السيد/ السيد محمد يوسف وزير التربية والتعليم والمهندس محمد صدقى سليمان وزير
السد العالى والسيد/ أنور محمد عبد اللطيف سلام وزير العمل ، والدكتور محمد لبيب
شقيق وزير الاقتصاد والتجارة الخارجية والتخطيط والدكتور/ حسين محمد سعيد وزير
التعليم المالى . وتحدد إهتمامات هذه اللجنة بالنظر فى تلبية احتياجات الخطة من
القوى العاملة بفئاتها المختلفة . وفى دراسة سياسة التعليم فى جميع مراحله ، وإقتراح
الوسائل اللازمة لى تقدم هذه السياسة إحتياجات الخطة ، كما تختص بتنسيق وتدريب
القوى العاملة بين الجهات المختلفة . ولقد خلصت اللجنة فى تقريرها بضرورة ترشيح
سياسة التعليم والتوسع فى التعليم القلى والحد من التعليم الثانوى العام . ومنذ ذلك
التقرير والحد التنازلى بدأ من تقليل الأعداد المتطمة وترشيدها بما يحقق أغراض الشطه
قط .

- تقرير اللجنة الوزارية للقوى العاملة عن سياسة التعليم (القاهرة ، الدار القومية للطباعة
والنشر ، ١٩٦٥) ، ص ١٥ .

٤٧ - الجهاز المركزى لتعبئة العامة والإحصاء المخرجات الإحصائية (٥٢ - ١٩٧٠)
سنوات مختلفة (القاهرة ، ١٩٧٠) ، ص ص ٢٠٠ - ٢٠٤ .

- ١٩ - شبل يدران ، الثورة والتعليم ، مرجع سابق ، ص ١٦٠ - ١٦٢ .
٥٠ - برهان غليون ، مجتمع النخبة ، مرجع سابق ، ص ٢٤٩ .
٥١ - عبد الفتاح تركي ، تكامل القوس التعليمي ، في الديمقراطية والتعليم في مصر ، مرجع سابق ، ص ١٤٣ - ١٤٤ .
٥٢ - شبل يدران ، التربية والنشئة الإجتماعية في البلدان المتخلفة (القاهرة ، مجلة التربية المعاصرة ، العدد الأول ، يناير ١٩٨٤) ، ص ١١٢ .
٥٣ - المجلس القومي للتعليم ، تقرير عن الدورة الأولى ، يونيو - سبتمبر ، ١٩٧٤ (القاهرة ، ١٩٧٥ ، ص ١-١٠) .
٥٤ - عبد الفتاح تركي ، المؤسسة وبناء الإنسان (القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٨٢) ، ص ٨٥ .
٥٥ - شبل يدران ، التربية والتربية في مصر - دراسة في التعليم الأجنبي - (القاهرة ، مجلة التربية المعاصرة ، العدد الثالث ، مايو ١٩٨٥) ، ص ٣٩ .
٥٦ - المرجع السابق ، ص ٥٤ - ٥٥ .
٥٧ - نزيه نصيف الأبيدي ، سياسة التعليم في مصر ، دراسة سياسية إدارية (القاهرة ، مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية بالأهرام ، العدد ٢٤ ، مايو ١٩٨٧) ، ص ٧٢ .
٥٨ - المرجع السابق ، ص ٧٣ .
٥٩ - عبد الفتاح تركي ، الوجه الآخر للمعاقيم الوالدية (القاهرة ، مجلة التربية المعاصرة ، العدد الأول - المرجع السابق ، ص ٥٩) ، ص ٦٠ .

- ٦٠ - عبد العظيم أنيس ، لماذا لم تزدهر نظرية التعليم في ظل ثورة يوليو ،
جريدة الأمل ، عدد ٩ يناير ١٩٨٥ .
- ٦١ - سعيد اسماعيل علي ، محنة التعليم في عصره (كتاب الأمل ، العدد
الرابع ، نوفمبر ١٩٨٤) ، ص ٩٤
- ٦٢ - المرجع السابق ، ص ٩٥
- ٦٣ - سعيد اسماعيل علي ، دراسات في التربية والفلسفة (القاهرة ، عالم
الكتاب ، ١٩٧٢) ، ص ص ٢٥٧ - ٢٥٨ .
- ٦٤ - أمير اسكندر ، « الذين يرددون شذنا الي الراء » - جريدة
الجمهورية العدد ٥٨٦ ، ١/٩ - ١٩٧٠ ، نقل من : سعيد
اسماعيل علي ، المرجع السابق ، ص ٤٠٠
- ٦٥ - حسن البيلقوي ، تحرير الانسان في الفكر التربوي ، مرجع سابق ، ص

الأيديولوجيا والتربية في مصر

(دراسة في العلاقة بين بنية النظام السياسي

والسياسة التعليمية في الفترة ١٩٧٤-١٩٨٩)

«... وفي حقيقة الأمر فإن التربية التربوية تسهم في « تنمية التخلف » وهي إحدى الأدوات الرئيسية الأكثر نجاحاً واستتاراً ، والأكثر خطورة وأهمية في تحقيق إندماج المجتمعات النامية في النظام الرأسمالي العالمي . إن ما يبيد من إندماج لاطية النظام التربوي في علاقته بالبناء الاجتماعي والاقتصادي ليس في حقيقة الأمر إنداماً للفاطية على الإطلاق ، ولكنه مظهر ونتيجة مباشرة لوقف التربية . وكثير من المعايير المستخدمة للإشارة إلى تخلف الأنظمة التعليمية بالعالم الثالث ، كارتفاع نسب الأمية أو انخفاض نسب المنتظمين بالتعليم ، أو انخفاض متوسط تعليم القوى العاملة كلها في حقيقتها معايير مضللة . فالتظمة التعليم في الدول النامية صور من الأنظمة التعليمية لدول المركز وتخدم موقراً من البناءات الاقتصادية لدول المركز . حيث أن هذه الدول تعاني من التربية ، فإن البناءات الاقتصادية الصحية بها تخدم فقط هدفه بسيطه من المواطنين والمدارس الموجهة لهذه البناءات الاقتصادية لا يمكنها أيضاً سوى خدمة مجموعة صغيرة من المواطنين . وهكذا تأخذ المدارس طي حلقها مهمة « إلتقاء » و « تنسيق » و « فرز » الطلاب بدلاً من دورها الطبيعي بوصفها وسائط لتحقيق إمكاناتهم .

تشكل هذه الفترة من تاريخ المجتمع المصري - بل والعربي - فترة من أخطر الفترات التي مر بها ، حيث شهدت إنكسار لحركات التحرر الوطني ، وغياباً تاماً للمشروع الوطني الهادف لبناء إقتصاد مستقل ، وتحقيق تنمية بالإعتماد على الذات ، كما شهدت حضوراً طاغياً للروح الإقليمية ، والانتماء في تلك التبعية ، والدخول بخطوات متسارعة إلى منظومة النظام الرأسمالي العالمي ، والتقسيم الدولي للعمل ، والإخلال بموازين القوى العالمية ، والإنخراط بالكامل في تلك السياسة الأمريكية ؛ العداء الساكن للمرحلة الناصرية ولأي شعار وطني يقترب من مسميات ، الإشتراكية ، أو الوحدة العبرية ، أو مصالح الطبقات الكادحة . ولقد تكفل جهاز الإعلام الرسمي بالقيام بتلك المهمة ، إلى جانب السماح للقوى الرأسمالية التقليدية بالخروج من أوكارها ، ودفعا دفعا إلى مراكز الصدارة الإعلامية ، تاهيك عن سيل الكتابات والمؤلفات التي أخذت تهيل التراب فوق كل متجزات المرحلة السابقة .

ولقد تصدرت قضية التبعية ، العديد من الدراسات والأبحاث الجادة التي حاولت أن تفسر ما تم ويتم على كافة الأصعدة المجتمعية . ولم تبرز تلك الكتابات عن التبعية بهذا الشكل والحجم ، إلا في تلك الحقبة ولكن . لذلك فإننا سنحاول هنا - كما سبق أن حاولنا في الجزء السابق - أن نكشف عن الطبيعة الطبقيّة لبنية النظام السياسي وفكر النخبة الحاكمة ، والتميزات الجهرية ، من الناحية الأيديولوجية التي تفرق بين تلك الفترة ، والفترة السابقة . ولعلّ التعليم متمثلاً في سياسته في هذه الأيديولوجية التي سادت المجتمع المصري في الفترة من عام ١٩٧٤ - ١٩٨٩ . ومن هنا فإن التساؤلات الرئيسية التي نحاول الإجابة عنها هي ذاتها المتضمنة في الجزء

السابق وهي : ما هي الأيديولوجيا الرسمية التي سادت المجتمع المصري في تلك الفترة ؟ وما هي التضمنات التربوية لتلك الأيديولوجيا ؟ وإلى أي مدى كان القبايل الأيديولوجي معبراً عنه تربوياً ؟

أولاً : الأيديولوجيا السائدة في الفترة ١٩٧٤-١٩٨٩ :

تسمت هذه الفترة بتحويلات إقتصادية وإجتماعية وسياسية وتربوية بالغة التجتر ، أحدثت تصدعاً في بنيان المجتمع المصري برمته ، ولقد عزا البعض ذلك إلى توجهات شخصية ونزعات فرعية للرئيس المؤمن السادات ، وحاول البعض إرجاع ذلك إلى سياسة الإنفتاح الإقتصادي التي دشنت نشاطها بصور القانون رقم ٤٣ لسنة ١٩٧٤ بشأن نظام إستثمار المال العربي والأجنبي وتعديلاته بالقانون رقم ٣٢ لسنة ١٩٧٧ والتي يعتبر أخطر تغيير في البنيان القانوني للإقتصاد المصري منذ التأميمات الكبرى في الستينات ، بينما يرى الماركسيون والرايكياليون أن سبب ذلك يعود إلى تبني النظام السياسي لتوجهات مجتمعية أدت إلى إنسحاق النظام الإقتصادي - الإجتماعي في تلك التبعية للنظام الرأسمالي العالمي . والشراء الملفت للنظر أن الجميع - ما عدا ذلك - تعاملوا مع هذه المرحلة بإعتبارها منفصلة أو منقلبة عن المرحلة السابقة ، وهذا يخالف ويتناقض مع القوانين الإجتماعية المتعارف عليها ، فالمرحلة الحاضرة ، تولد في أحشاء السابقة ، والآتية تتخلق في الحاضر وهكذا ...

وهنّ هنا فإن ما تم في السبعينات والثمانيات لم يكن يتم لولا وجود مصالح إقتصادية وإجتماعية وسياسية فئات وطبقات إجتماعية بعينها ، كان لها المصلحة الأولى فيما تم ، بل إن فئات إجتماعية كانت في قلب الريادة والقيادة للمرحلة الناصرية ، كانت عماد المرحلة الحاليه ، بل هي التي مهدت

وسهلت تمرير القوانين والتشريعات التي أدت إلى ما تم في السبعينات ، كما أن ذلك يعبر عن مرحلة تاريخية في تطوير الرأسمالية المصرية ووقوفها عاجزة أمام إتمام مهامها الوطنية . إن ما تم يعود بالدرجة الأولى إلى وجود تحالف طبقي بين الرأسمالية التقليدية والبيروقراطية التي تطلعت في الستينات ، والطفيلون الجدد في السبعينات ، وكل ذلك تم بمباركة وتعاون الرأسمالية العربية (السعودية والكويتية تحديداً) والرأسمالية العالمية .

ولقد عبر ذلك التحالف عن نفسه إقتصادياً وسياسياً وثقافياً وتربوياً خلال تلك الفترة . وتم التعديل والتغيير بسهولة ويسر ، نظراً لتشابك المصالح الإقتصادية والسياسية للطبقات المهيمنة ، ونظراً لأن ما تم في الستينات لم يوظر ويحصل لتغييرات جوهرية في البنى الإجتماعية الطبقية ، أو في البنى السياسية التنظيمية التي كان يناط بها الدفاع عن المصالح الإجتماعية للمستفيدين من المرحلة الناصرية ، ولكن ما تم كان من الهشاشة لدرجة إنكساره سلبياً - دور أنقى درجات الصراع الإجتماعي - أمام أول تغيير ، إن أحداث السبعينات والثمانيات كانت نتيجة منطقية لمقدمات تم زرعها في الستينات ، ولم يكن وايد حقبة السبعينات فقط . ولكي نتعرف على الصورة بكامل تفاصيلها وتضاريسها نعرض لما يلي :

(1) الإيديولوجية التبعية :

هل يمكن أن نطلق على التوجهات الفكرية والفئات الحاكمة في تلك الفترة ، مسمى « إيديولوجية التبعية » ؟ . وهل يجوز إطلاق مسمى أداء تفسيره وتحليله لشروط التحالف ، بوصفها تعبير فكري تبنته الطبقات والفئات الحاكمة في تلك المرحلة ومازالت ؟ نحن في البداية نود أن نقول أن هذا المسمى إنما نقصد به - سواء صح ذلك أو لم يصح - للتوجه الفكري - الإقتصادي والإجتماعي والسياسي للطبقات التي تقلد مقاليد الحكم في

مصدر في حقبة السبعينات وما تلاها ، على إعتبار إنها توجهات عبرت بشكل صريح وواضح عن مصالح طبقية تجسدت في سياسات وتشريعات إقتصادية وسياسية ، مبنورة في نهاية التحليل شكل وبنية النظام السياسي وتعبيراته التطبيقية . وقبل الإسترسال في توضيح المرتكزات الإجتماعية والتطبيقية للتبعية التي تعمقت في تلك الفترة ، نقول إننا لن نطرح موضوع التبعية بزمته ، حيث أن هناك العديد من الدراسات والأبحاث التي عالجت هذا الموضوع ويمكن الرجوع إليها . (١) ولكننا سوف نتعرض بإيجاز شديد لموضوع التبعية في علاقته بالتحالفات التطبيقية التي تمت داخليا ، وكذلك في علاقته بالنظام الرأسمالي العالمي .

النتيجة هي طرف موضوعي تشكل تاريخياً ، ينطوي على مجموعة علاقات إقتصادية وثقافية وسياسية وعسكرية وتربوية ، تعبر عن شكل معين من أشكال تقسيم العمل على الصعيد الدولي ، يتم بمقتضاها توزيع موارد مجتمع معين (المجتمع المتخلف أو التابع) لخدمة مصالح مجتمع آخر أو مجتمعات أخرى (المجتمعات المتقدمة صناعياً أو المتبوعة) تمثل مركز أو قلب النظام الرأسمالي العالمي . والفرض الأبعد من شبكة العلاقات التي تنشأ بين قلب النظام الرأسمالي العالمي . والمجتمعات التابعة (ويطلق عليها الأطراف أو التخوم) هو المحافظة على هذا النظام الإجتماعي وبسط نفوذه على أوسع رقعة ممكنة من العالم ، مع الإحتفاظ للدول التابعة بدور متدن في التقسيم الدولي للعمل . وأن تغير هذا الدور من مرحلة إلى أخرى تمثلياً مع مقتضيات تنظيم النمو في دول القلب من جهة ، وإستجابة للضغوط والمقاومة التي تولد من جانب حركة التحرر الوطني في البلدان التابعة من الجهة الثانية . وتمارس دول القلب الرأسمالي هيمنتها على الدول التابعة من خلال حكوماتها (بسياساتها الإقتصادية والعسكرية وأجهزتها الثقافية والتربوية) وكذلك من خلال عدد من المؤسسات المالية ذات

التفوذ الدولي (البنك والصندوق الدوليين) ومن خلال الشركات الإحتكارية العالمية الكبرى ، الشركات متعينة الجنسية . (٢)

كما أن أوضاع التبعية تؤدي إلى تعطيل الإرادة الوطنية للدول التابعة وفقدانها السيطرة على شروط إعادة تكوين ذاتها أو تجديدها . إذ يتم رسم سياسات التطور الإقتصادي والإجتماعي ليس إنطلاقاً من الحاجات الفعلية للدول التابعة ، وإنما إنطلاقاً من إحتياجات النمو الرأسمالي (وإعادة الإنتاج الموسع) في دول القلب الرأسمالي ، ليس إعتداداً على أقصى تعبئة ممكنة للموارد المحلية ، وإنما من خلال تكريس الإعتماد على المعونات والتكنولوجيا الأجنبية ، ليس من أجل بناء قدرة إقتصادية ذاتية تضمن الإنطلاق على طريق التنمية على أساس داخلي مستقل ، وإنما بهدف المحافظة على الدور المتدنى للدول التابعة في التقسيم الرأسمالي العالمي للعمل وإستمرار الطغيان « النيلي » للكيان الإقتصادي لهذه الدول في إطار الإقتصاد الرأسمالي العالمي . (٣)

وهكذا تظل البنية الإقتصادية والإجتماعية للدول التابعة بنية متخلفة ، بمعنى إنها بنية فاقده لشروط التكامل الذاتي ، تتسع فيها الهوة بين هيكل الإنتاج وهيكل الإستهلاك (حيث ينتج المجتمع ما لا يستهلك ، ويستهلك المجتمع ما لا ينتج) مفتقرة إلى عناصر التجدد الذاتي . ومن هنا يمكننا القول بأن التبعية هي جوهر التخلف وأن التنمية (نقيض التخلف) هي في التحليل الأخير عملية تحرر إقتصادي إجتماعي سياسي وثقافي وتربوي ، من أجل أن يستعيد المجتمع السيطرة على شروط تجديده ، ومن أجل إتاحة الفرصة للإرادة الوطنية لممارسة دورها المفقود في صنع التنمية والإستقلال الوطني على كافة الصعد .

كما ترى نظرية التبعية أيضاً ، أن تأسيس علاقات التبعية بين دول

الهوامش ودول المركز ، تتم بواسطة الفئات الإجتماعية المسيطره في الهوامش (والتي تخضع بدورها للفئات صاحبة السيادة في المركز) . وقد أرشدت العديد من الدراسات التاريخية أن الفئات الحاكمة في الدول التابعة تحافظ دوماً على علاقات إقتصادية وثقافية وطيدة مع بلدان المركز ، وتقوم بتنظيم إقتصاد مجتمعاتها بحيث يتناسب وحاجات النظام الرأسمالي العالمي ، وبطبيعة الحال ، فهي الفئة الإجتماعية الوحيدة المستفيدة من هذه الترتيبات الإقتصادية .

وهن هنا تقرر نظرية التبعية أن تطور الأحوال الإقتصادية في البلدان التابعة وفقاً لطبيعة التبعية - يقتصر عادة على الطبقات المسيطره في هذه البلدان . والسبب في ذلك ليس كما يدعى غالباً بأنه مربوط للعوائق المتوارثة من المجتمع الإقطاعي أو التقليدي ، وإنما ينتج مباشرة من نمط العلاقات السياسية والإجتماعية والإقتصادية السائد في النظام الرأسمالي العالمي : بناء إجتماعي طبقي تصانده وتحافظ عليه مجموعه من المؤسسات السياسية ، ونظام إقتصادي ينتج سلباً لفئة محدوده من قوى الدخول المرتفعه والمتوسطه ، وقادر على توليف نسبة ضئيله من قوى العمل في قطاعات الحديث^(١) . وفي أثناء نمج الإقتصاد المحلي للدول التابعة بالإقتصاد الرأسمالي العالمي يتم تكامل الصفوة الحاكمة في التوايح مع نظام إقتصادي وإجتماعي وسياسي يغطي الحدود القومية لبلدانها ، وتعمل هذه الصفوة على تمثيل مصالح الرأسمالية العالمي .

وهج تقدم عملية تنويع البلدان التابعة ، أصبح من الصير النظر إلى العملية السياسية كصراع بين أمة وأخرى تتأصبها العداء ، حيث تترك الأخيرة كقوى إمبريالية خارجيه ، فالواقع ، أن عبر الأمة يقع داخل هذه الأمة ... بين المواطنين المحليين ، وفي فئات إجتماعيه متباينه ، علاوة على

ذلك ، فأدراك إحتلال الأمة - بالمنعنى السالف - ليس عليه يسيره ، هناك
قليله من « الآخرين » بالمنعنى الثقافى والقومى ، تمثل تواجد العرو -
فيزيقياً » . (٥)

هذه فى حال التبعية بإختصار شديد ، وهى الحالة التى ثبتتها القنات
الحاكمه فى مصر فى السبعينات وما تلاها .. وهى حال لا تعود إلى العواجل
الخارجية - الإمبريالية - بل تعود بالدرجة الأولى إلى توافق المصالح
الطبقية بين التخب الحاكم فى مصر ، والتخب الرأسماليه فى نول المركز
وعلى وجه التحديد فى النظام الرأسمالى العالمى بقيادة الولايات المتحدة
الأمريكية .

وفى تعقيبه على نوة قضايا فكرية (التبعية .. الضرر .. والمواجهة)
حاول الاستاذ « محمود أمين العالم » أن يطرح وجهة نظره حول مسمى «
أيديولوجية التبعية » ، بقوله : إن أيديولوجية التبعية تكمن أساساً فى سيادة
ما يمكن أن نسميه بالفكر الوضعى النفعى ، أو الفكر التكنولوجى
البرجماتى ، والذي يمكن أن يلخصه المثل الشعبى المشهور « الذى تكسبه ...
إلعب به » هذا هو الجذر الفكرى الذى ينتشر ويعيش فى نماذج التفكير
والسلوك فى حياتنا ، وتغنيه مختلف وسائل الإعلام والثقافة والتعليم ، فضلاً
عن الممارسات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التى تغذيه وتقدم له
نماذج ملهمة مؤثرة . إن هذا الفكر هو الأيديولوجية الأساسية للتبعية الذى
يسهم فى إعادة إنتاجها باستمرار وفى إشاعتها وتوسيعها فى عقول
وسلوك الناس . إن هذه الأيديولوجية تستعين بظاهر العلم بأنوات وأجهزة
التكنولوجية إستعانة خارجية لمصلحة البرزخ والترف والمتعة الرخيصة
والإستهلاك بون تعرف حقيقى على ما وراء هذه الأدوات من علم ، ونوذ
إنتاج لها .

ولكأن أقول أن هذه الأيديولوجية التكنولوجية الوضعية النفعية هي
 الأيديولوجية التي تصود اليوم في مختلف البلاد العربية وخاصة النفطية
 منها ، وليس في مصر وحسباً لا في السياسات والسلوك الإجتماعي فحسب
 ، بل كذلك في بعض مناهج الدراسات التربوية والإجتماعية والإقتصادية
 التي تتسم بالتسطح وغلبة الطابع التقني الوصفي الخارجي دون تعمق
 للظواهر الصراعية ، فضلاً عن الرؤية التجزئية والطول الجزئية للظواهر .
 على أن هذه الأيديولوجيا الوضعية النفعية تقيم تركيباً توفيقياً ثنائياً مع
 التيار الديني السلفي ، وتكاد تتشكل منها الظاهرة الأيديولوجية السائدة
 المعبرة بحق عن التبعية السائدة وما أكثر المظاهر التي تصدمنا يومياً ،
 والتي تعبر عن هذه التوفيقية الثنائية بين التكنولوجيا النفعية والتدين
 الظاهري الجامد ، (١)

إن هذه التوفيقية والثنائية نراها متجسدة في الخطاب السلفي - الذي
 نرى وترعرع في السبعينات - المتناقض ، والعاجز عن رؤية علاقات التبعية
 ككل واحد ، فهو يرى التبعية في مستوى الفكر ، فيرفض الفكر ولا يرفض
 التكنيك التابع ، ولا الأنوار التي تقوم بتوزيعه . لذلك فهو يتعامل مع
 الإستهلاك الهجين ويعترف بالدولة التابعة ، أن رفعت شعار ، دولة العلم
 والإيمان ، معتقداً أن مقاومة التبعية هي مقاومة فكرية وأخلاقية بالمعنى
 المجرد . ولا شك أن هذا الوعي المقاوم والمهزوم لا يعكس التعاليم الدينية ،
 بل يعكس تخلف الشروط الإجتماعية والإقتصادية وتزييف الوعي ، وإتساع
 حجم البروليتاريا الرثة ، وضعف الطبقة العاملة المصرية ، إلى جانب دور
 وسائل الإعلام والجهاز النحوي - نظام التعليم القائم - في المجتمع
 المصري في تزييف الوعي الإجتماعي .

ولا شك أن تلك الأيديولوجيا قد تجسدت في مصالح طبقات وفئات

اجتماعيه ، تحالفت لتحقيق مصالحها ، وعبرت عن نفسها من خلال توجهات النظام السياسى والنخبه الحاكمه فى تلك الفترة ، وإذا كنا قد توصلنا إلى أن الأيديولوجيا التى سادت فى الفترة الناصريه ، عبرت عن مصالح الطبقات الوسطى والصغيره تحديداً ، وتمايزت بتبنيها لنظرية « التوازن » فى مواجهة نظرية « الصراع » ، بإعتبار أن ذلك ملمح أصيل فى سلوك البرجوازيه الصغيره فإننا هنا نحاول أن نبث عن التحالفات الطبقيه والتوجهات الفكرية المتضمنه فى أيديولوجيا التبعية .

(٢) المحركات الاجتماعيه للنهميه - الحلف الطبقي الحاكم -

لم تستطع « الناصريه » أن تقضى على الرأسماليه تماماً ، كل ما تم إنه قد ضيق عليها الغناق ، وأصبحت فى كثير من الأحوال بضريات وانتكاسات جعلت سلوكها فى المرحلة التاليه - وعند بدء ما يسمى بالإنفتاح الإقتصادى - له سمات خاصه . حيث نجد أن جزء كبير من الرأسماليه المحليه ود ورغب فى أن يستعيد وجوده فى السوق المصريه ، ليس فى إستقلال عن الرأسماليه العالميه أو العربيه ، وإنما فى إتحاد وإرتباط معها . حيث تكون الرأسماليه العالميه والعربيه أداة حماية للرأسماليه المصريه فى محاولتها لاستعادة مركزها فى السوق المصريه . أى إنه على عكس الأحوال العاميه ، حيث تكون الضربات الأساسيه للرأسماليه الوطنيه الموجهة إليها - أو التى وجهت إليها - تتم من الإحتكارات البولييه ، وهى تحاول أن تستقل بالسوق المحلى وتتأصل من أجل الإستقلال به ، فإن الرأسماليه المصريه التى تلقت العديد من الضربات فى الفترة الناصريه ، والتى هلكت ورحبت بسياسة الإنفتاح ، وجدت فى الإرتباط بالرأسماليه العالميه وميله أساسيه للحمايه . (٧) ومن هنا فإن إنتعاش للرأسماليه المصريه لم يتم إلا فى ظل التواجد الرأسمالى العربى والعالمى . ونجد ذلك يتجلى فى أن محاولات تلك

الطوق الذي فرض على النمو الرأسمالي في مصر في الفترة ٥٢ - ١٩٧٤ ،
بدأ بإعطاء مزايا وحريات للرأسمالية العربية والأجنبية القانون ٤٣ لعام
١٩٧٤ - ثم حصل الرأسمال المحلي - المصري - على تلك المزايا في فترات
تالية .

وهذا يمكننا ملاحظة أن قطاعات كبيرة من الرأسمالية المحلية كانت
من البداية تدفع دعماً في طريق الإفتتاح للتعاون مع الرأسمال الأجنبي .
وليس بهدف إتاحة المجال لنشاط القطاع الرأسمالي المصري ، ولكن بهدف
الإفتتاح على الخارج ، لتطوير مصر . وهذا الطرح في واقع الأمر ، لم
يطرح في عام ١٩٧٤ فقط ، إنما كان مطروحاً حتى في إطار المرحلة
الناصرية بعد هزيمة يونيو ١٩٦٧ . ففي المناقشات التصيلية التي دارت في
اللجنة التنفيذية العليا ، وفي مقترحات مجموعة الوزراء التي إرتبطت بلجنة
التخطيط داخل مجلس الوزراء ، وفي المقترحات الخاصة بالإصلاح
الإقتصادي . هذه المقترحات كانت في جوهرها مقترحات لتوسيع العلاقة
وزيادة الإعتماد والإرتباط بالرأسمال الأجنبي بإعتباره الكفيل بتنمية أوضاع
رأس المال المحلي ، وإن إتخذ شكل الدعوة في المساعدة في عملية التنمية .

وبذلك نستطيع القول أن المراكز الإجتماعية للتبعية - التحالف
الطبقي - هي البرجوازية الكبيرة التي نمت على أسس متنوعة : بقايا
البرجوازية القديمة قبل يوليو ١٩٥٢ التي وجهت إليها عدة ضربات في
الستينات ، والبرجوازية البيروقراطية التي نمت من خلال السلطة التي
منحت لها . والبرجوازية الطفيلية - تختلف مع الاسم والمعنى السائد - التي
نمت إبتداء من سياسة الإفتتاح ، والتي كانت مجرمة قبل هذه السياسة ،
لأنها كانت تعمل بالتهريب والإقتصاد السري . وجاء الإفتتاح لمعطاهما
الشرعية فعملت في الإقتصاد العلني ، ولقد إتاح الإفتتاح لها حماية قانونية

كامله بحيث تمحورت حولها الرأسمالية الكبيرة والبيروقراطية في تحالف طبقي ، كان يبده السلطة والثروة والقرار ... والسيادة .

إن التحالف الطبقي من الرأسمالية القديمة والبيروقراطية والطبقيين من إختيار النخبه الحاكمه في السبعينات وما تلاها ، ومن هنا فإن التوجه الرأسمالي لم تجتث جنوره من الحياة المصريه ، لا قبل يوليو ١٩٥٢ أو بعدها ، ولكن الذي حدث هو التحالفات في المراحل التاريخيه المعينه . ومنعروض لأطراف هذا التحالف الذي يشكل دعامة النظام السياسي وتوجهاته الفكرية والإجتماعيه ، وبإختصار يشكل أيديولوجية هذا النظام وتلك النخبه في هذه الفترة .

(١) الرافد التقليدي :

ويتمثل في الرأسمالية التقليدية التي عادت بشكل واضح بعد عام ١٩٧٤ ، وبعد حمله من الإجراءات لفتح المجال أمامها ، تمثل في تصفية الحراسات ، إعادة أموال من طبقت عليهم الحراسه ، الامر الذي أفضى إلى خلق قاعدة لا بأس بها من التراكم الأولى لبعض الفئات الإجتماعيه ، وكذلك إنضمام مصر إلى إتفاقيات ضمان الإستثمار الأجنبي ، وتعديل العلاقة بين المالك والمستأجر ، ورفع القيمة الإيجاريه للأرض ، وإباحة دخول القطاع الخاص في مجال الإستيراد ، وإقرار الأفراد في تمثيل الشركات الأجنبية - الكمبرادور - والسماح للمصريين العائزين على نقد أجنبي بفتح حسابات بالعملات الأجنبية وحرية تحويل أرصفتهم بالخارج ، أو التناول عنها للغير ... إلخ الامر الذي شجع الرأسماليه التي كونت أموالها بالداخل أو بالخارج على إستخدام أموالها بشكل أكثر إتساعاً في مجال الأسواق الحرة وتحويل الإستيراد أو التهريب والسوق السوداء ... إلخ (٨) وهذا الرافد - الأصل - يتكون من مجموعتين أساسيتين هما :

- المجموعة الأولى : ممن خضعوا للتلميم وبعضهم غادر البلاد ، وكذلك ممن لم يخضعوا للتلميم أو الحراسة ، وكانوا أقطاب القطاع الخاص في الداخل .

- المجموعة الثانية : تتكون من عناصر الرأسمالية القديمة ، وخضعوا للتأميمات ، ولكن إستمروا يفتقدون المناصب العليا في القطاع العام وجهاز الدولة .

ابن الراهب البيروقراطية

لقد نشأت الرأسمالية البيروقراطية في كنف سلطه يوليو ، وترتبت على مبادئها ، وتمدت تحت حمايتها ومستقلة بشروعية السلطة ، وتحت شعار « رأسمالية الدولة » أو « التوجه الإشتراكي » أخذت في التراكم الرأسمالي الذي كان مادة السلطة وليس الثروة . وليس بجديد طينا أن يكون ملوك الإنفتاح الإقتصادي ، هم أنفسهم أقطاب نظام يوليو ١٩٥٢ ، حيث توثقت الروابط وتزلفت المصالح بين الفئات الرأسمالية العاملة في مجالات التجارة - خاصة الإستيراد والتصدير والجملة - والمقاولات والعقارات ، وبين الرأسمالية البيروقراطية ، خاصة في مواقع القرار ، حيث تشكل المفاسل الأساسية للعلاقة ما بين رأس المال الأجنبي والعربي ، ورأس المال المحلي ، والسبيل الأسرع والأسرع لتحقيق التراكم الرأسمالي ، من طريق العلاقة بالسلطة من جانب والسوق من جانب آخر . (١) ويحكم تفوق هذه الفئة على غيرها من الطبقات الرأسمالية - العاملة في مجالات الإنتاج - من ناحية فرص النمو والتوسع وما تسببه عليهم علاقاتهم بالسلطة من نفوذ ، بالإضافة إلى الدعم الذي يلقونه من النوائر الإحتكارية والإمبريالية العالمية والرجعية العربية .

ولقد تشكلت الرأسمالية البيروقراطية من أربع عناصر أساسية هي :

١ - بيروقراطية ما قبل الثورة .

٢ - مستخدمى القطاع الخاص والشركات الممّعة . رجال الإدارة العليا فى الشركات الممّعة ويشمل أصحاب العديد من هذه الشركات الذين إستعملوا فى مواقعهم بعد التأميم ؛ وحسب إحصائيات الجهاز المركزى لتعبئة العامة والإحصاء ، فقد شكّل هذا العنصر على وجه التحديد حوالى ٢١٪ من إجمالى رجال الإدارة العليا فى القطاع العام .

٣ - العناصر التى قدمت من المؤسسة العسكرية ، والذين تولوا المناصب القيادية فى شركات القطاع العام - رؤساء مجالس الإدارات غالبيتهم من العسكر - وهمّوا على سلطة إتخاذ القرار فى تلك الشركات والمؤسسات العامة .

٤ - التكنوقراط وغالبيتهم من أساتذة الجامعات ، والفنيين ، والمهنيين الكبار .

ولقد استطاع الرأسماليون البيروقراطيون السيطرة رويداً رويداً على مقدرات المجتمع المصرى ، وإستاثروا بخيراتهم ، وعائد إنتاجهم ، بل إنهم كانوا فى نفس الوقت يعملون بنور تهديد الكيان الذى يستعملون منه مكانتهم وثروتهم . بعد أن تمكنوا من السيطرة أيضاً على مفاتيح العمل فى الإقتصاد بتوليتهم المراكز والوظائف الرئيسيه فى الحكومه والقطاع العام والتنظيمات السياسيه ووسائل الإعلام والثقافه والتربيه والتعليم . ولقد كانت ضغوط الجيش تسير بإتجاه يمينى ، بمعنى إنه لم يكن هناك مجال لخطوات تقدميه إضافيه . ولقد ساهموا فى تكوين الشركات الإنفتاحية بحوالى ٢٣ اسماً لامعاً فى مجال السياسه والمال .

لقد اثار مصطلح « طفيليه » جدلاً وخلافاً فكرياً وأيديولوجياً ، مازال محتملاً لليوم بين فصائل اليسار المصري المختلفه . واكتفى نؤكد أن الطفيليه لا تمثل شريحة أو طبقه أو فئة بذاتها ، ومن ثم لا يمكن القول بأن هناك طبقه طفيليه أو فئة طفيليه بمعناها . كما إنه من غير المقبول القول أن النشاط الطفيلي قاصر على أنشطة معينها مثل التجاره والنقل والتخزين إذ توجد - جيب هامه - للأنشطة الطفيليه داخل الأنشطة السليمه الرئيسيه في مجالات الزراعه والصناعه والبناء والتشييد . (١١) لذلك فالطفيليه ملمح أصيل في السلوك والنهج الرأسمالي ، بل هو جزء من تكوينه وقاعدته .

ولا شك أن طبيعة مؤسسات الطفيليه يقب عليها ، الطبيعه المائيه الضيقه ، (١٢) وأن أنشطتهم تتمحور « حول عمليات الشحن والتفريغ والتخليص الجمركي والتهرب والمقاولات والمقاريات المقاربه والحصول على توكيلات تجاريه والإحتقال بالوساطه والسوسه والإتجار في السلع الأجنبيه المستورده ، والأغليه الفاسده » (١٣) والأنشطه لا تكفي وحدها لصعودها الإجتماعي ، نونما توطى من قبل أجهزة الحكم والقطاع العام التي قدمت التسهيلات اللازمه لظهور مثل هذه العناصر كتجوم لامعه في عالم الإقتصاد . أي أن الخاسم ليس النشاط فقط ، بل الإحتماء بفساد أداة الحكم وإثنيان النظام السياسى يرمته للدفاع عن مصالحها غير المشروعه . ومن هنا فإن الطفيليه هي سمة للرأسماليه سواء كانت طائفيه في فترة أو مستتره في فترة أخرى وتجلياتها في مصر في السبعينات إقترن بتمانقها الحميم مع البيروقراطيه ، وأن الطفيلين ما هم إلا البيروقراطيين في نهاية التحليل ، وتخل هذه نقطه خلافيه دلالتها سياده النمط الرئعي الإقتصاد المصري .

وهي الناحية الأيديولوجية ، تلمح هذه الفئه المهيمنه مفاهيم لا عقلانيه

مفرقة في تخلفها ورجعيتها ، وتشن حملات هستيرية ضد الأفكار التقدمية واليسارية عامة ، وتثير النفورات الشوفينية (وهي الأكثر تفریطاً في الإستقلال الوطني) والطائفة والعنصرية وتروج لفكرة الصفوة والزعيم ، والأب ، ورب العائلة والنيكتاتور العادل ... إلخ .

إن هذه الرأسمالية التي تشكلت وتضافرت واهبطت الثلاث للعمل خلال السبعينات ولكن ، هي ذات طابع طفيلي ، حتى لو كانت غير طفيلية في نشاطها ، إنما أماليها وعقليتها وكل ما تحيا به يسوده الطابع الطفيلي ، وهي لا ولاء لها وطنياً لسبب بسيط لأنها ترى نفسها كجزء لا يتجزأ من الرأسمالية العالمية وبالذات في طبيعتها التجارية والمصرفية . والثورة في بلادها هي عدوها الحقيقي ، وليس الرأسمالية الأجنبية ، وليس الصهيونية العالمية ، بل ترى أن عدوها هو الشعب المصري في الداخل . (١٤)

وهي هنا يأتى تلاقيها مع الصهيونية والإمبريالية (بدءاً من مبادرة روجرز ، ومروراً بفك الإشتياك الأول والثاني ، وإنهاءً بزيارة القدس ، وكامب ديفيد ، والتطبيع) والتلاقي على أساس حقيقة أنها جزء لا يتجزأ منها ، وأنه لا وطن لها فعلاً ، حيث أن رأسمالها من نوع معين ، هو رأسمال تجارى مالى ذو طابع ريوى ، ومضاريه بمالها في كل الأسواق ما عدا السوق المصري ، وفي السوق المصرية هي ليست فقط غير وطنية ، وإنما هي ضدها وتخشاها . وهذا طابع جديد للرأسمالية المصرية ، حتى التي ليست طفيلية ، تخشى السوق المصري ، تخشى مصر ، تخشى الشعب المصري ، وتخشى تكرار التجريه التي تمت في الستينات ، وتخشى احتمالات الثورة الكامنه داخل مصر حالياً ، والتي هي توجبها دون أن تدرى ، بسياستها التي أدت إلى تعظيم التفاوت في مستويات الدخل هائزراء الفاحش والإنتفاق الترهى المسف ، يقابله المزيد من إفقار الجماهير العاملة والكادحة وتدهور مستوى المعيشه ، مما يوجب الصراع الطبقي

ويزيد من عزلة الطبقة الهيمنة في قمة السلطة . وتصبح الديمقراطية البرجوازية الليبرالية (حتى في صورتها المسوخة الزائفة) عاجزة عن توفير الاستقرار السياسي والإقتصادي ، وتتقلص مساحة المنفردة بعبء الحريات النقابية والسياسية المحتوكة والمقيدة ، وتعجز شبكة القوانين والتشريعات التقليدية والإستثنائية عن الوفاء بمتطلبات حماية السلطة ، الأمر الذي يلزم الإلتجاء نوعاً إلى ديكتاتورية فاشية سافرة .

(٢) أملت الصحة - القوم الصاعدة - إلى تعميق التبعية ،

تضافرت عوامل وقوى عديدة ، لتعميق التبعية بابعادها المختلفة ، ولقد شكلت تلك العوامل والقوى ، آليات للتبعية ، سواء كانت آليات داخلية أو خارجية ولقد تمازجت تلك الآليات الداخلية والخارجية وتزاجت المصالح الطبقية ، ولا شك أن العامل للجوهري ليس فقط في رغبة النظام الرأسمالي العالمي في جر مصر إلى حظيرة التبعية ، التي يصعب على دول العالم التابع الخروج منها ، إلا بجهود ونضالات لم تكمل لها بعد ، بل أن وجود نخبة سياسية واجتماعية في مصر ، وجدت مصالحها الطبقية في الارتباط الوثيق بالنخب في دول المركز . إننا نشهد على مصالح النخب الداخلية والخارجية ، وهي مصالح طبقية بالدرجة الأولى . ومنعش فيما يلي لبعض العوامل والقوى التي أدت إلى تعميق التبعية وشكلت آلياتها :

١) الرأسمالية العربية والخارجية تصعيدها ،

لقد كان المال النفطي ، والخليجي ، بمثابة حصان طرواده ، والذي لعب دور الوسيط والضامن - الكفيل - للرأسمال الاجنبي ، إن الرأسمال العربي في طبيعته ، إستخدامه الأساسي - حتى في بلاده - كان إستمرار إما في النشاط العقاري والتجاري أو أن يكون وكيلاً مستورداً ، أو أن يكون صاحب عقار ، ومن الطبيعي عندما تعود الرأسمالية المصرية بمشاركة ومباركة

عربي ، أن يكون ذلك النشاط هو نشاطها الأساسي والجوهرى . وهى
التجارة والتوكيلات والمقارات ، وذلك فقد كان القانون رقم ٤٢ لعام ١٩٧٤ ،
هو قانون استثمار رأس المال العربى والأجنبى ، وتقديم التسهيلات
والضمانات لكى يدخل فى النشاط ويشارك فى عمليات تعميق التبعية فى
مصر دون قيد أو شرط .

(ب) الهجرة العمالة المصرية للبلاد النفطية والخليجية :

إن تزايد هجرة العمالة المصرية الخليج والبلاد البترولية عموماً وعلى
نطاق واسع فى مطلع السبعينات ، شكل نزيفاً وطنياً لأهم العناصر واكتفاها
سعيًا وراء الربح والتراكم الرأسمالى ، دون ما توظيف فى مشاريع وطنيه
إنتاجيه . إن هذه الهجرة مست ما لا يقل عن ١٠ عشرة مليون فرد ، بما
فيهم عائلاتهم فى مصر . إنها تعد أكبر ظاهره للنزيف والتجريف
الإجتماعى ، أنت إلى توسيع القاعده الإجتماعيه للتبعية . وذلك لأن الشلل
الذى يحدث - رغم الأزمه الإقتصاديه - فى مقاومة التبعية وسياسات
الإنفتاح الإقتصادى يعود إلى أن هناك قاعده إجتماعيه تعوق على قيم
جديده ، فكرية ، وسلوكيات إستهلاكية ، وعقليه رعيه ، وهذا أدى إلى وجود
قاعده شعبيه للتبعية ، على مستوى القرية ، والمصنع ، والشارع ، وكل الذين
مسهم مال النفط أو إستقاروا بشكل أو بآخر . (١٥)

لقد تضاعف عدد المصريين المقيمين سنوياً للعمل فى الخارج فى
الفترة من عام ١٩٦٧ - ١٩٧١ من حوالى ١,٥ مليون ونصف إلى حوالى
٣,٥ ثلاثة ونصف مليون . كما أن هذا العدد قد تضاعف مره أخرى فى
الفترة من ١٩٧١ - ١٩٧٣ . وأن معدلات المغادره فى تزايد من هذا التاريخ ،
وعلى الأخص فى السنوات الأربع الأخيره من حله السبعينات . ولقد مست
هذه الهجرة أساساً فى مرحلة أولى العناصر المؤمله من القوى العاملة ،

وعلى الأخص في الصناعة ، وغيرها من القطاعات غير الزراعيه . كما مست في مرحلة ثانية القوى العاملة الزراعيه ، وهي رغم أنها غير مؤهلة عن طريق جهاز التعليم تتميز بخبرة واسعة وصعيقه في زراعه تتميز بالتنوع والمعتقد كالزراعه المصريه . (١٦) وهي ترحل لتعمل في أعمال بسيطه ومبتدئيه في البلدان النظميه ، لا تحتاج فيها إلا لسواعدها وتنفد مع الزمن خبرتها الخاصه بالإنتاج الزراعي .

كلها يلاحظ فيما يتعلق بالسنوات ١٩٧٤ - ١٩٧٨ ، أن نسبة ما يمثلها إجمالى عدد المغادرين لمصر من حجم العماله أظى ما تكون في قطاع الصناعه والتعدين والكهرباء (تضاعفت النسبه من ٦,٥٪ في عام ١٩٧٤ إلى حوالى ١٢,٩٪ في عام ١٩٧٨) ، يليها النقل والمواصلات (حيث تزيد النسبه بأكثر من خمسة أمثالها في خمس سنوات من ٢,٤٪ إلى ١٣٪) ، يليها نشاط الإسكان والتشييد (من ٢٪ إلى حوالى ٥,٩٪) . ولا شك أن هذه النسب قد تزايدت كثيراً في السنوات الثلاث الأخيرة التى شهدت معدلات غير مسبوقة من المغادره .

كلها يمكن ملاحظة أن الموقف بالنسبة للقوى العاملة في مصر ، يتميز في عجز (زيادة في الطلب عن العرض) فيما يلى : (١٧)

- بالنسبة لفئات الفنيين في أعلى السلم الهرمى ، في عام ١٩٧٠ ، كان هناك فائض في هذه الفئة بنسبة ٤١,٥٪ ، ثم إنقلب إلى عجز بنسبة ٤٢,١٪ في عام ١٩٧٥ ، ثم زادت نسبته إلى ٤٧,٨٪ في عام ١٩٨٠ .

- وبالنسبة للعمال المهرة ، زادت نسبة العجز من ١٩,١٪ في عام ١٩٧٠ إلى حوالى ١٩,٥٪ في عام ١٩٧٥ ، ثم واصلت العجز إلى حوالى ٤٠,٥٪ عام ١٩٨٠ .

- وبالنسبة العمال متوسطى المهاره ، كان هناك عجز لم يتغير نسبته

تقريباً خلال الفترة (٢٠٪ عام ١٩٧٠ ، ١٩.٥٪ عام ١٩٧٥ ، ١٨.٥٪ عام ١٩٨٠) ولقد تميز الموقف بنقص نسبي في عرض القوى العاملة الزراعية ، خاصتًى مواسم العمل الزراعى المكثف فى بعض مناطق الريف المصرى .

ولقد إنقلب الوضع فى الثمانينات ، فمع إنخفاض عوائد النفط ، والإحجام من العمالة المصرية ، وإستبدالها بعمالة (أسيوية أقل تكلفة ، وأرخص أجراً ، تقالمت البطالة فى مصر بشكل لم يسبق له مثيل ، حيث بلغت فى أقل الإحصائيات تشاكاً حوالى ٢.٥ إثنين ونصف مليون عاطل ، ناهيك عن أن خريجي الجامعات يظلون لأكثر من خمس سنوات فى إنتظار وظيفة فى المجتمع ، ويصل الحال بخريجي المدارس الثانويه الفنية بتنوعها المختلفة لأكثر من سبعة سنوات ، وذلك بعد أن رفعت الدولة يدها ومسئولياتها عن تعيين الخريجين وتركت المسألة لقوى السوق ، العرض والطلب ، ونظراً لأن التكنولوجيا المستخدمة فى المشاريع الإنفتاحية لا تحتاج إلى عمالة كبيرة ، أصبح جهاز التعليم عائق أمام الدولة حيث يهدمها بالأيدي العاملة التى هى ليست فى حاجة إليها - لضغط فى أبنيه الأساميه - وليس السوق العربى فى حاجة إليها الآن . أخذت الدولة تزحف نحو التعليم وسياسته ، ومحاولة أن تجعله خاضعاً أيضاً لقوانين السوق ، العرض والطلب . وهذا سوف نوضحه لاحقاً .

جاء المعونات والقروض الأجنبية:

إن تنفق المعونات والقروض الأجنبية ، سواء أمريكية ، أو من خلال منظمات التمويل الدولى ، سواء كان البنك أو الصندوق الدوليين ... الخ . ولقد بلغ هذا التدفق من المعونات - بدون العسكرية - بين ٢ - ٣ بليون دولار فى السنة . ومن خلالها تؤثر على توجيهات السياسة الإقتصادية المصرية وتسيطر على توجيه عملية التراكم أو بالأحرى اللاتراكم . ولقد أدى ذلك إلى إستنزاف التراكم من المنبع ، عن طريق خدمة الدين الخارجى ، والغرب أو

الأمريكان أو المنظمات الدوايه غير مهتمه بإسترداد أصل القروض الآن ، ما يهملهم هو مدفوعات الدين كل سنه ، لأنها تستنزف التراكبات من أصلها ، ولا تهم إعلاء جدولة الديون إلى ما شاء الله . والموقف هنا - على حد قول د. محمود عبد الفضيل - يشبه موقف الإقطاعى الذى يقوم بإقراض الفلاح للفلاح وكان يهمل إستزاف الربا والدين من الفلاح كل سنه ، ولا يريد أصل الدين ، مبقياً على علاقات التبعية . هذا هو الموقف الراهن فى مصر الآن . والمعونه تحقق فوائد للنخب الحاكمه فى الداخل وكذلك للنخب الخارج من خلال ما يلي :

١- المعونه وضعه الإستقرار والسياسه :

يعتبر أهم هدف للمعونه ، هو تقوية مركز الحكومه أو النظام المتعرض لضغط إقتصادى أو ضغوط سياسيه داخليه أو إقتصاديه خارجيه . والذى يعد بقله مرغوباً فيه سياسياً وعسكرياً ، من أهم الأهداف السياسيه التى تتخلف المعونات الاجنبيه لتحقيقها ولقد إعترف إقتصادى سابق بالوكالة الأمريكيه للتنميه الدوليه (البروفيسور هـ . ب . شينزى) بأن المعونات الإقتصاديه فى إحدى أدوات السيامه الخارجيه الأمريكيه التى تستخدم لمنع الظروف السياسيه والإقتصاديه من التدهور فى البلاد التى يمكن الحفاظ على الحكومه القائمة فيها ذا قيمه للولايات المتحده الأمريكيه . وتعتبر معونات الغذاء على وجه التحديد من أهم أدوات السياسه الخارجيه التى يتم من خلالها تقديم الدعم الإقتصادى للنظم السياسيه المرتبطه بالمصالح الأمنيه الأمريكيه ، حيث أن نقص الغذاء أو نقص المتاح منه وفقاً لأسعار ملأنه لشعوب البلدان الناميه يتسبب فى الإضطرابات السياسيه وعدم الإستقرار للنظم الحاكمه . لذلك ترى الولايات المتحده الأمريكيه أن المعونات الغذائيه للوجهه فى التوقيت المناسب يمكن أن تصبح وسيلة سريعه

تضمن تلك الأنظمة الاحتفاظ بقوتها . (١٨)

وفيما يتعلق بالمعونة الأمريكية - تحديداً - فقد ركز القائمون على إدارة السياسة الخارجية الأمريكية على المفهوم السياسي لتلك المعونة ، خاصة في الوقت الذي رُى فيه أهمية تقوية نظام السادات داخلياً لتمكينه من إتباع سياسات خارجية جريئة - زيارة القدس ، كامب ديفيد ، التطبيع مع إسرائيل - وقد إتضح ذلك خلال ما تم توجيهه من تحويلات سريعة للسلع الغذائية من أجل تغطية النقص المباشر وحل مشكلات التزويد الخارجي لمصر . وفي أعقاب الإنتفاضة الشعبية في ١٨ ، ١٩ يناير ١٩٧٧ ، إعتد الكونجرس الأمريكي على وجه السرعة قرض سلمي بلغت قيمته حوالي ٤٤ مليون دولار أمريكي ، والذي نعم على إنه ضمن أهدافه صيانة الإستقرار السياسي في مصر .

ولقد إحتلت مصر المكانة الأولى في المساعدات الاقتصادية الأمريكية . حيث تلقت حوالي ٩٦٩,٦ مليون دولار ، وإسرائيل حوالي ٧٨٦,٠ مليون دولار ، وسوريا حوالي ٦٥,٦ مليون دولار ، وذلك من أكبر عشر دول تتلقى ١٠٪ من المساعدات الاقتصادية الثنائية للولايات المتحدة الأمريكية ، للسنة المالية ١٩٨٠ . وإحتلت مصر المرتبة الثانية ، من أكبر عشر دول تتلقى ٢٩٪ من المساعدات العسكرية للولايات المتحدة الأمريكية لسنة المالية ١٩٨١ حيث تلقت إسرائيل (الأولى) حوالي ١٠٠٠ مليون دولار ، ومصر حوالي ٥٨١ مليون دولار ، وتايوان حوالي ٥١,٤ مليون دولار أمريكي . (١٩)

٢- المعونة الأمريكية ودعم الصناعات الأمريكية:

لقد أوضحت الإدارة الأمريكية صراحة عن دور المعونة الأمريكية لمصر في دعم الصناعة الأمريكية ، وليس المصرية ، وذلك في أعقاب زيارة الرئيس الأمريكي « ريتشارد نيكسون » لمصر في الفترة من ١٢ - ٤

يونيو ١٩٧٤ - عام الإنفتاح الإقتصادي ودعم تواجد رأس المال العربي والأجنبي - حيث ألقى وزير التجارة الأمريكي محاضره أمام رجال الأعمال الأمريكيين جاء فيها : « إنكم تتمتعون بميزة لا يمكن لأحد التغلب عليها ، فلقد قام رئيس الولايات المتحدة الأمريكيه ، بفتح الأبواب لكم أمام الأسواق ، ومعل على خلق مناخ ملائم للسلع الأمريكيه ... إقتى أقول أن حكومتكم لن تترككم تنتظرون على الأبواب إتنا سوف نجتاز الأبواب معكم ، وسنبقى دائماً على إستعداد لدعم جهودكم قدر إستطاعتنا » . (٢٠)

٣- الحكومة الأمريكية ودعم النظم الاحتكاريه المتكبره لحقوق الإنسان :

ترتبط حكومة الولايات المتحدة الأمريكية بنظم للحكم تعمل لخدمة المصالح الإحتكاريه والصكورية الأمريكية - بغض النظر عن الوحشية التي تقهر بها هذه النظم شعوبها - وذلك حتى تبدو هذه النظم على شفا الإنهيار ، ساعتها فقط قد تعلق المعونة في محاولة للبحث عن حل وسط « معتدل » ، يضمن حماية البنيان القائم ، وحماية مصالح النخب في الداخل والخارج .

والحقيقة أنه مهما كانت هذه الأنظمة بغيضة في نظر معظم الأمريكيين ، إلا أنها تقسم أرباحاً مشتركة مع « لوبي » الإحتكارات وصانعي قرارات السياسة الخارجية للولايات المتحدة . إن حكومات « القيين » - أيام ماركوس - و « كوريا الجنوبيه » ، « أندونيسيا » ، و « مصر » ومن على شاكلتهم من الأنظمة يوفرون « مناخاً ملائماً » لإستثمارات الإحتكارات المتعديبة الجنسية - فالقيود قليلة - إن لم تكن منعدمة - على أنظمة الإستيراد والتصدير والتسعيّر ، وإعادة تصدير الأرباح . لقد صارت البلاد في ظل هذه الحكومات مصغراً لمواد الخام والعمالة الرخيصة غير المنظمة التي تعتمد عليها الإحتكارات في زيادة أرباحها . وهذه الأنظمة

ترحب بالتواجد العسكري على أراضيها كضامن لأوضاعها البوليسية الداخلية - سواء كان تواجد مباشر أو من خلال تسهيلات أو مناورات عسكرية مشترك... إلخ - د إن رفض تأييد مثل هذه النظم القمعية إنما يعنى المغامرة بتأييد بدائل إقتصادية ديمقراطية . إن مبادرات مثل تلك التى فى نيكاراغوا اليوم تشكل تهديداً مباشراً للمصالح القوية للولايات المتحدة الأمريكية . فى استثمار الشركات الاحتكارية . كما تشكل تهديداً غير مباشر بوصفها مثلاً يحتذى لنشاط شعب يشترك فى إعادة توزيع القوة الإقتصادية والسياسية فى وطنه . (٢١)

كما أن البنك الدولى لا يبدى أدنى تردد فيما يتعلق بإقراض منتهكى حقوق الإنسان ، بل هو فى الواقع كما لو كان يكافئهم . تم تخصيص ما يقرب من ربع مجموع قروض البنك الدولى للسنة المالية ١٩٧٩ إلى أربع حكومات ذع صيتها لإنتهاكها المنظم لحقوق الإنسان (البرازيل ، أندونيسيا ، كوريا الجنوبية ، الفلبين) كما تلقت أربع دول كانت تعاني من سيطرة العسكريين على السلطة أو فرض الأحكام العرفية هى (أوروغواى ، شيلي ، الفلبين ، الأرجنتين) تلقت منذ أوائل السبعينات قروضاً بزيادة قدرها سبعة أمثال حتى عام ١٩٧٩ ، بينما لم تزد قروض البنك الدولى للدول الأخرى ، إلا بمقدار ثلاثة أمثال فقط . (٢٢)

٤ - الراحون والخاسرون من المعونة الأمريكية :

لم يستفد الشعب المصرى فى غالبيته من تلك المعونة ، بل هو الذى يتحمل عبئها ويسدد لقساطها ويدونها ، لقد إستفادت الفئات والطبقات العليا ، ممثلة فى الرأسماليين الكبار والبيروقراطية والطبقة بشكل رئيسى وأساسى ، كما أن الطبقات الوسطى إستفادت أيضاً من تلك المعونة ، ولقد بلغ الفقراء والكاسحين وهم أكثر من ٩٠٪ من جملة سكان الشعب المصرى ،

عنه هذه المعونة ، والفئات التي إستفادت بشكل مباشر من المعونة هي :

(أ) الفئات المستفيدة من المساعدات الأمريكية :

تحتل أهم الشرائح والفئات الإجتماعية التي إستفادت بشكل مباشر من تدوير أموال المعونة الأمريكية داخل الإقتصاد المصرى ، والتي تحتل أعلى درجات سلم توزيع الدخل فى مصر كما يلى : (٢٣)

- المقاولون الذين يقومون بأعمال الإنشاءات والتركيبات التي يتطلبها تنفيذ برنامج المعونة الأمريكية فى مصر .

- الإستشاريون وأصحاب المكاتب الإستشارية والهندسية والقانونية والإقتصادية والمحاسبية الذين يقومون بإعداد الدراسات والتصميمات وصياغة العقود والقيام بالخدمات الفنية الخاصة بتنفيذ برنامج المعونة الأمريكية .

- المتعهدون والتجار الذين يقومون بتوريد المعدات والمهمات والأنوار والسلع اللازمة لوضع برنامج المعونة الفنية موضوع التنفيذ .

- رجال الأعمال الذين توافرت لهم التسهيلات الإئتمانية التي منحتها المعونة الأمريكية للقطاع المصرفى المصرى .

وهنا الملاحظ أن الأعمال الإستشارية والتنفيذية المرتبطة ببرنامج المعونة الأمريكية فى مصر تنفذ عن طريق بعض كبار رجال الأعمال المصريين فى قطاع الأعمال ويتعاونون على أساس المصالح المشتركة مع نظرائهم الأمريكين فى هيئات ومؤسسات أمريكية مختلفة . بالإضافة إلى ظاهرة تكرار وروى أسماء بعض مكاتب إستشارية مصرية محدودة ارتباط أصحابها بجمعية رجال الأعمال المصريين التي نشأت عام ١٩٧٧ ، كأمضى جماعات المصالح وذلك فى كثير من الأعمال الإستشارية المرتبطة بالمعونة

(٣) الفئات المنتفعة من الطبقة الوسطى .

يدخل في عداد هذه الفئات التي إستفادت من تدفق أموال المعونة الأمريكية كل من : (٢٤)

- بعض كبار موظفي الحكومة ومديري الإدارات العليا والوسطى في القطاع الحكومي ، - البيروقراطي تحيداً - .

- بعض الباحثين الأكاديميين الذين إنخرطوا في الأبحاث المشتركة في كافة مجالات الحياة ، وأصبح هناك قطاع مقاولات في البحث العلمي يوازي قطاع المقاولات في الإنشاءات ، وظهرت فئة جديدة ، مقاولي الأبحاث ، والمقاولون من الباطن ، وكبار الباحثين ، ورواديتاريا البحث العلمي - تلك الفئة التي تقوم بجمع المادة والأعمال المتخفية كالتسخ والتبيض ... الخ .

- المؤلفون المصريون الدائمون والمؤقتون لدى هيئة المعونة الأمريكية في مصر .

- المؤلفون في المشروعات المعولة من المعونة الأمريكية خلال مراحل إنجاز المشروعات .

(٤) الشركات المتعددة الجنسية .

إن الشركات دواليه النشاط كقوة من قوى الإختراق ، هي شركات بدأت تتفكك من خلال مشروعات عربية أو دواليه ، وأصبحت تخلق قاعدة تكنولوجية مصرية ، وإستنزفت خير الطاقات ، سواء في العمليات الإستثمارية أو القطاع المشترك . هذه الكلمات التي تربت في أحضان القطاع العام والتجربة الوطنية ، كلهم الآن ، وأبتأقهم يجري إستنزافهم ، وإعادة هذه العملية من خلال هذه المشروعات خافيك عن الدور المدمر

للشركات المتعدية الجنسية في تيسير عملية الزهوان في النظام الرأسمالي العالمي ، وريط الأطراف بحزام من القيود التي تجعل دائماً دول الأطراف - التخوم - في علاقة تابعة ومستسلمة لدول المركز . وتأتي بعد كل ذلك قضية الدين لتضيف بعداً جديداً في تدعيم آليات التبعية .

لها الديون ،

قفز الدين الخارجي من ٢٠٩ مليار في عام ١٩٧٣ ، إلى حوالي ١٩٠١ مليار دولار في عام ١٩٨٢ . وهذه الأرقام تشير فقط إلى الديون المدينه ، وتستبعد الديون العسكريه ، كما إنها تتعلق فقط بالدينون التي تضمونها الحكومه المصريه . وتستبعد الدينون القصيرة التي تكون مدتها سنة أو أقل ، كما إنها تستبعد إلتزامات الدوله تجاه صندوق النقد الدولي ، وإذا فإن الأرقام الحقيقيه أكثر من ذلك بكثير ، وتصل تقريباً حسب أقل التقديرات إلى حوالي ٤٠ مليار دولار في عام ١٩٨٦ .

ولقد بلغت نسبة مدفوعات خدمة الدين إلى إجمالي الصادرات المصريه حوالي ٢٤٠٥ مليون جنيه ١٩٧٤ . وقفزت إلى حوالي ٣٤٠٠ مليون جنيه عام ١٩٨٢ . وبلغت نسبة مدفوعات خدمة الدين إلى الناتج القومي الإجمالي حوالي ٤٠٦٪ عام ١٩٧٤ ، ووصل حوالي ٦٪ عام ١٩٨٢ . (٢٥) والسؤال الذي يتبادر إلى الذهن يتحدى كبير هو : إذا كانت مصر تدفع الآن ما نسبته ٦٪ من الناتج القومي الإجمالي ، فإذاً لماذا أُميأ بيوئها الخارجي . فما هو إذن معدل النمو السنوي الذي يتزايد به هذا الناتج ، إن عبء الدين الخارجي يلتهم حقاً ثمار التنمية في مصر ، ويعمق الفقر والبطس في الشارع المصري . ولقد تطور تفاقم الدينون الخارجية كما تشير البيانات والإحصاءات المتاحة ، ففي نهاية عام ١٩٧٥ ، يعطن وزير الإقتصاد المصري

فى مجلس الشعب يوم الاثنين ٢٩ ديسمبر عام ١٩٧٥ عن ديون مصر الخارجية كما يلى : (٢٦)

١- الدين الخارجى :

بلغت الديون الخارجية المنتهية حوالى ٢٧١٧,٨ مليون جنيه ، منها ٢٢١٨,٦ مليون جنيه بالعملات الصعبة و ٤٩٩,٢ مليون جنيه مع دول الإقتاضيات (أى الدول التى ترتبط معها مصر بإقتاضيات دفع قيمة يتعلق بتسوية المعاملات الدوائية بينهما) . أما الديون العسكرية ، فتقدرها الصحافه العالميه بحوالى ٦-٧ مليار دولار أمريكى ، أى ما بين ٢,٥ و ٣ مليار جنيه مصرى (بسعر صرف الجنيه فى عام ١٩٧٥ . وقد تغير مرتين منذ هذا التاريخ فى اتجاه تخفيض القيمة) .

٢- الدين الداخلى :

بلغ إجمالى الدين الداخلى فى نهاية سبتمبر عام ١٩٧٥ حوالى ٥٢٧٣ مليون جنيه (بزيادة قدرها ٦٧٥ مليوناً عن بداية العام) وكان إجمالى دين مصر : ١٠٩٩٢ مليون جنيه ، أى ما يساوى الدخل القومى فى ٣ سنوات .

- وفى ديسمبر عام ١٩٧٨ وصل الدين العام الخارجى حوالى ٩٩٧٠ مليون دولار (أى ٧٣,٢٪ من إجمالى الناتج المحلى لعام ١٩٧٨) وتصل أقساط السداد إلى حوالى ٩٠٠ مليون دولار ، والفوائد المدفوعه إلى حوالى ٣٩٠ مليون دولار ، وتمثل نسبة تغطية الدين إلى الصادرات السلعيه والخدميه حوالى ٢٣,٧٪ وفى ٣١ يونيو عام ١٩٧٩ ، يصل إجمالى الدين العام الخارجى حوالى ١٤٩٠٠,١ مليون دولار أمريكى أى ما يعادل ٧٨,٨٪ من إجمالى الناتج المحلى .

- وفي يونيو عام ١٩٨٠ ، يصل الدين العام الخارجى حوالى ١٣٦٤٦ مليون دولار ، وتصل أقساط السداد فى عام ١٩٧٩ حوالى ٨٤٢ مليون دولار ، والقوائد حوالى ٤٢٨ دولار ، وتكون نسبة خدمة الدين إلى الصادرات السلعية والخدمية حوالى ١٧,٨ ٪ ، وتصل نسبة خدمة الدين إلى الصادرات السلعية والخدمية فى المتوسط حوالى ٢٠ ٪ . وأقد أدى كل ذلك إلى فقدان السيطرة على شروط تجدد إنتاج ذاتى المجتمع ، وإلى الغوص فى رمال التبعية المتحركة .

ولأ كانت هذه المشكلات المتفاقمة من جراء سياسة النظام السياسى المعبر عن مصالح وطموحات الرأسماليه المصريه برمتها فى فترة السبعينات ، فهل هناك أدنى أمل فى إنقاذ الوطن بقيادة الرأسمالية المصريه ؟ وهل ما زالت هذه الرأسمالية قادرة على إنجاز مهامها الوطنيه والديمقراطية ؟ لقد أخفقت فى الستينات من تحقيق المشروع الوطنى القومى ، وما هى فى السبعينات والثمانينات تتحالف مع أكبر أهران لها ، أعداء الأمس ، هم حلفاء اليوم . وليس هذا فقط ، بل إنها فى علاقة حميمه مع الرأسماليه العربيه ، وتعيش فى كتف ورعاية الرأسماليه العالميه بقيادة الولايات المتحده الأمريكيه . إن هذا السؤال - القضية - كان وما زال مثار خلاف وجدل بين القيادات الفكرية والوطنيه ، ولاسيما الماركسيه منها .

(٤) انتهاء الدور القواضم للرأسماليه الوطنيه،

إن عصر « النهضة البرجوازيه » قد إنتهى وإستكن داخل متاحف التاريخ ، وإنقضى عهد هذه إلى لا رجعه . والمعاون على مجرد « بعض إيجابيات النهج الرأسمالى » يعيشون فى نومه ويخدعون الجماهير . فإذن كانت القول الصناعيه للتقدمه ، تحافظ على بعض تقاليد وإيجابيات الليبراليه البرجوازيه ، نتيجة ظروف خاصه بها . ويتطورها الإقتصادى

والإجتماعى والتاريخى وراثتها ، فإن البرجوازية المصرية ولدت شوها ، عاجزة عقيمه ، تشربت سلبيات الرأسمالية (فى عصر أزميتها) دون إيجابيتها ، ولعل آخر إختلاجات المحتضر جاءت فى صوره نظم « رأسمالية الدولة الوطنية » كمنعرج فى الخط البيانى المنحدر الهابط ، وقوره وقتيه قصيرة النفس ، حررت جزئياً بعض عناصر قوى الإنتاج بما حققته من إنجازات . (٢٧) ولكن البرجوازية الليبرالية التى نمت فى كنفها تبث أسوأ وأحقر ما فى النهج الإجتماعى من مفاهيم وممارسات ، ولدت أبشع صور الإرتزاق والطغيان المفرط والفساد والمغفل ، وأقررت أكثر « الأيديولوجيات » ابتدأاً وإنحطاطاً ، بإعتمادها على السلطة وأجهزتها ونفوذها وتسييلاتها كمصدر للتراكم والإثراء السريع السهل ، واستعاضت عن المثل والتقاليد لعصر النهضة البرجوازية ، بأخلاقيات اللصوص وقطاع الطرق ، وسقطت النباه الفكرية والثقافية والتربوية فى مستنقع الإرتزاق والتزيف للسلطة .

إلى محاولات « ترشيد » النظام ، وصحوات الإتجاهات الأكثر « إستتاره » والأقرب إلى « الوطنيه » قد تفور وتأتجج فى بعض المراحل - بدرجات تقل حثتها مع تتابع الأزمات ومرور الزمن - لكنها سرعان ما تعود للإتحراف داخل الحلقه المفرغه الخبيثه ، لأن أزمة الرأسمالية أصبحت مستعصيه - بل مستحيله الحل - وسوف تنكسر بعض حلقات « الحكم الجاهلى » ويسقط مرحلياً ، هنا ، أو هناك (فالظاهرة عامة وشامله) وترتفع شعارات وعود وعهود بعهد جديد من الإصلاح والنهضة ، وسوف يتخلل مسار السلطة البرجوازية تعرجات ، ولكنها لن تؤثر على المنحنى المتدهور إلى الحضيض .

وفى نهاية هذا الجزء ، لا تملك إلا أن تؤيد رأى الدكتور محمد بوبدار

، في إنتهاء الدور المنتج للرأسمال المصري ، بمعنى إنه لم يعد لرأسمال المصري دور قيادي في تطوير قوى الإنتاج في داخل مصر . ونقصد هنا تحديداً الرأسماليه المصريه ككل وليس شريحه يمكن تسميتها بالطبقيه أو غير طبقيه . فالإتجاه السائد للدولة المثلثه لرأس المال هذا بشرائحه المختلفه ، أصبح إتجهاً ربيعياً ، ومن ثم لا دور له في الثورة الوطنيه ، ولم يعد هناك في هذه المرحله التاريخيه إمكانية الفصل بين ثوره وطنيه وثوره إجتماعيه ، وإنما قد تداخلت الإثنتان في هذه الآونه . وبمعنى آخر ، أن آخر الأنفاس الوطنيه لرأسمال المصري برزت على الساحه في الخمسينات والستينات ، وعام ١٩٥٢ لم يكن بداية لمرحله جديده ، وإنما كانت لمرحله قديمه ، بدأت على الأقل مع الحرب العالميه الأولى ، وتمثل آخر الأنفاس الوطنيه لرأس المال المصري . (٢٨)

وملاحظة أخيره ، أن هذ الإنتهاء للدور المنتج لرأس المال المصري يتم في إطار القضاء على تسييس المجتمع المصري منذ الخمسينات . فمئذ ثلاثين سنه ، كانت هناك محاولات منظمه للقضاء على تسييس المجتمع ، وإحتكار الدوله للحياه العامه ، وإبعاد المصريين عن هذه الحياه ، وإحتكار التنظيم السياسى ، إلا في إطار ما تراه الدوله وما يحقق مصالحها .

كلبي هذا ، هو حال الواقع المصري في السبعينات ومازال ، تحالف طبقى يعبر عن تزواج الملاقه بين المصالح الطبقيه له في الداخل وعلاقتها بالمصالح الطبقيه للنخب السياسيه في نول العالم الرأسمالى - الأمريكى تحديداً ، تدهور الحياه على كافة الأصعدة ، شلل في بنىة المجتمع ، زياده في حدة التفاوت الطبقي ، ترف وإسفاف في جانب ، وفقر ومعاناه في جانب آخر ، ٥٪ من إجمالى السكان يحصلون على ٢٠٪ من إجمالى دخل المجتمع ، و ٧٥٪ من إجمالى السكان ، يحصلون على ٤٠٪ من إجمالى الدخل ،

القوى ، أصبحت حياة المواطنين شبه مستحيله فى وطنهم ، وعليهم قبل أن يفتادوا مقاعد الدراسة بالجامعة أو المعهد أن يبحثوا عن سبيل للهجرة ، والعمل خارج الوطن ، سعياً وراء الرزق . وفى القطاع الكبير الذى يبيع قوته وجهده اليومى فى سوق العمل ، فى ظل شروط بالغة القسوة ، وقطاع كبير من موظفى الدولة - الصغار - غير القادرين على قيادة تاكسى بعد إنتهاء العمل أو العمل فى سوبر ماركت ، كوقت إضافى لتحصيل دخل يعين على الحياة فى حدما الألتى ، سباق رهيب للحصول على لقمة العيش ، أشبه بقطيع من السمك إلتف حول سنارة الصياد التى لا يوجد بها سوى طعم واحد لإصطياد فريسة واحدة . كل ذلك ما تم ويتم على صعيد الحياة الإجتماعيه والإقتصاديه للمواطن المصرى ، والتعليم كحق وإحتياج وأداة لتحرير العقول من قيود السلطة والزمان ، ليس يبعد عن تلك المناهه الشامله . وفى الجزء الأتالى سوف نرى كيف كان التعليم نفسه أحد أدوات وآليات التبعية ، ومحاوله لنعم الإستقرار بإعادة إنتاج العلاقات الإجتماعيه بما على . لم يكن التعليم كطم أمام المواطن المصرى للإمتناق من الفقر والبقس وتحقيق حراك إجتماعى يعينه على الحصول على وظيفة يشق لها حياة جديده أو مساعدة الأسره الفقيره . كيف كان التعليم وسياسته وسط تلك الأيديولوجيا التى سادت المجتمع المصرى خلال عقد السبعينات والثمانينات ؟

ظلمة الإيديولوجيا السائده... والسياسه التعليميه:

لم يكن التعليم غائبا أبداً عن توجهات النظام السياسى وأيديولوجيته طوال الفتره المشار إليها ، بل كان حاضراً فى عمق وعى النظام السياسى ، على إعتبار أنه أحد أجهزة الدولة الأيديولوجيه والتى تسير بواسطه الأيديولوجيا ، وعلى إعتبار إنه موضوع كل اسره مصريه ، تتشغل به

ونفعل معه . وكانت الجذور الجينية لسياسة التراجع ، قد تم وضعها في الستينات ، وتم الحصاد في السبعينات والثمانينات ، من خلال سيناريوهات عديدة ، بدأت « بقرار اللجنة الوزارية عن سياسة التعليم عام ١٩٦٥ » ومرداً بمؤتمر عام ١٩٧١ « التعليم وبناء الدولة المصرية » وقرار « تطوير وتحديث التعليم في مصر » عام ١٩٨٠ ، وإنهاءً بقرار « إستراتيجية تطوير التعليم في يوليو ١٩٨٧ » . كانت هذه التقارير والمقررات والإستراتيجيات تهدف في مجملتها إلى تطويع التعليم وجعله أداة إيديولوجية ، تحقق مصالح طبقية معينة . ولم يعد حقاً أو وسيلة للإرتقاء الإجتماعي بل أصبح عبء يتحمل كامل الطلاب وأسرهم . وستعرض فيما يلي لتلك السيناريوهات العديدة ، إلى جانب القرارات والتوصيات الوزارية والإجراءات التنفيذية المبررة عن سياسة التعليم وتوجهاته خلال عقد السبعينات والثمانينات ، لنرى كيف كان التعليم أحد أهم بنود القطب السياسي ، وكيف ترجمت سياسته لتفيد في النهاية للقائرين على تكلفت بعد تخطى الدولة عن دورها في توفيره وتوسيعه وتعميمه ليستفيد منه الفقراء والكانحين وغير القائرين على تحمل مصاريف التعليم الخاص والأجنبي .

٣-١ الديمقراطية التعليمية وديمقراطية النظام السياسي :

قبل الخوض في عرض سيناريوهات سياسة التعليم وتطويره خلال عقد السبعينات والثمانينات ، يجدر بنا أولاً أن نقف على مفهوم " ديمقراطية التعليم " ، على إعتبار أن هذا المفهوم هو ترجمة حقيقية لديمقراطية النظام السياسي ، والذي إستمد شرعيته في الحكم من خلال " التعددية السياسية " التي روج لها وبنائها خلال العقدين الماضيين . وعلى إعتبار أن ذلك مكسب ينبغي يميز النظام السياسي في تلك الحقبة عن خصائص النظام السياسي خلال عقد الخمسينات والستينات . ونحن هنا ليس مناوط بنا الخوض في

كثيف وتحليل مدى صدق شعار : التعددية السياسية " وترجمته في الواقع الاجتماعي والسياسي المصري ، بقدر ما نحن مطالبون بأن نتعرض لمفهوم "ديمقراطية التعليم " بإعتباره جزءاً أصيلاً من شعار " التعددية السياسية " ومن بنية النظام السياسي السائد .

في النظام الرأسمالي المتخلفة والتامية ، والتي عانت كثيراً من السيطرة الإستعمارية المباشرة في حقبة سابقة على الإستقلال السياسي والإقتصادي يتحدد شعار "ديمقراطية التعليم " في إطار الحركة العامة للصراع الاجتماعي والسياسي في المجتمع ، حيث تلعب المدرسة والنظام التعليمي برمتها دوراً طبقياً تجاه التصفية والفرز الاجتماعي ، بحيث لا يتوفر التعليم العالي والعام إلا لأبناء الصفوة والميسورين مالياً .. وذلك على إعتبار أنه كان كذلك إبان فترة الإستعمار المباشر ، حينما كانت الروابط مباشرة وطنية ، ولكن في فترة التبعية وفي إطار النظام الرأسمالي العالمي حيث تكون الروابط خفية ومن خلال وكلاء وشركات متعددة الجنسية ، يقل التعليم يلعب نفس الدور ولا سيما في غياب الدور الشعبي والجهامي في فضح هذا الدور وكشف أسرارهِ . وفي التعددية السياسية والتي من المفترض أن تمثل القوى والتيارات السياسية والاجتماعية في المجتمع بلشكل للعمل الجماهيري المباشر . حيث يناد بها كشف هذا الدور وقضيه ، وطرح البديل الجاد الذي يحقق العدالة الاجتماعية في الحياة وفي التعليم . هنا يتحدد لديمقراطية التعليم معنى أولياً ، هو ضرورة فتح أبواب التعليم بمختلف مراحله ، أمام أوسع الفئات الشعبية ، ووجه خاص أمام الفئات الكادحة والمحرومة منه أصلاً بحكم وضعها الطبقي بالذات .

خير أن ديمقراطية التعليم لا تنحصر فقط في تعميمه ، وإن كانت تستلزم بالضرورة تعميمه ، والفارق كبير بين العمليتين . وقد يتخذ هذا

الشعار في البدء ، في بنى إجتماعية تابعة معنى تعميم التعليم ، بسبب إنتشار الأمية في فئات واسعة ، قد تكون متزايدة ، في أثناء الطبقات الكاسحة في الريف بشكل خاص ، إلا أن من الخطأ حصره فيه ، أي في معناه هذا . فعميم التعليم في المرحلة الابتدائية وحتى الإعدادية أو الثانوية ، في إرتباطه العضوي بعملية التجدد المتوسع للرأسمال ، وبالتالي لعلاقات الإنتاج القائمة يفترض في الوقت نفسه وجود التفاوت فيه كشرط لتحقيقه . (٢٩) معنى هذا أن التجدد المتوسع للرأسمال يحدد تعميم التعليم بشكل تخاص فيه كل فئة إجتماعية بقدر ونوع معينين من المعرفة يحددهما وضعها الخاص في عملية الإنتاج الإجتماعي ، أي المكان الذي تحتله في إطار علاقات الإنتاج القائمة .

فعميم التعليم 'إذن يقضى على الأمية بمقدار ما يتطلب ذلك تطور الإنتاج الإجتماعي في إطار التجدد المتوسع للرأسمال ، إنما هو لا يقضى مطلقاً على التفاوت القائم في التعليم بين أبناء مختلف الطبقات الإجتماعية ، بل بالعكس يتطرق منه ويكرسه ، أو قل ليكرسه وهنا يكمن الطابع التفضيلي " للديمقراطية " البرجوازية في ميدان التعليم .

إن ديمقراطية التعليم ليست في تعميم هذا التفاوت الطبقي فيه ، بل في القضاء عليه بشكل يتمكن فيه أبناء الطبقات الكاسحة من إستخدام المدرسة والجامعة منها بشكل خاص للوصول إلى معرفة خصص بها الطبقة المسيطرة أبنائها ، بإقامة مختلف السرد المتوخى في وجه أبناء أعدائها الطبقيين . فالقضاء على التفاوت الطبقي في التعليم كحصر التعليم الجامعي مثلاً في أبناء الطبقة المسيطرة ، لا يكون بإبطال عملية التعليم نفسها أو " بهدم الجامعة " بل يهدم السرد التي تحصر هذا التعليم بأبناء الطبقة المسيطرة وتمنعه عن الطبقات الكاسحة ، أي يرفع الجامعة في متناول هذه الطبقات وأبنائها . (٣٠) وهذا يتطلب إعادة نظر جذرية في البناء الطبقي لنظام التعليم القائم في

مصر . كما أن هذا يعد أحد المفاهيم الأساسية لديمقراطية التعليم الحقيقية بعيداً عن النهج البرجوازي والتبعي والسائد .

ثم أن لديمقراطية التعليم مفهوم ثان غير هذا الرفض وهذا القمع لبدأ التصفيه الطبقيه . فدور التعليم في تأمين تحقق هذه العملية من تيجاد علاقات الإنتاج ، لا يقتصر على إقامة السدود المتبعه في وجه الطبقات الكادحه وأبنائها بشكل تتأبد فيه مهيمنة الطبقة المسيطرة بتجديدها المستمر ، بل هو يكمن أيضاً في إخضاع تطور الوعي الإجتماعي عند مختلف الطبقات والفئات لسيطرة الأيديولوجية المسيطرة بشكل يتكون فيه وعي كل فئة إجتماعيه حسب ما يتطلبه وضعها الإجتماعي في علاقات الإنتاج القائمة من وعي أو أشكال محددة من الوعي ، أي حسب ضرورة بقائها المؤيد في وضعها الطبقي هذا .

وفي ضوء هذا الدور الأيديولوجي والطبقي للتعليم ، يتخذ مفهوم ديمقراطية التعليم ، معنى تحرير التعليم ، وبالتالي تحرير المعرفة من سيطرة أيديولوجية الطبقة المسيطرة ، وتعديل المناهج والبرامج التعليمية ، أي إصلاح التعليم في أفق التحرر من هذه السيطرة الأيديولوجية . وإلغاء التقلبات الطبقي في المعرفة المقدمة للطلاب وتفتح أبواب التعليم أمام الفئات والطبقات التي حرمت منه زمناً طويلاً بحكم وضعها الطبقي والإجتماعي .

(١) سيناريوهات تطوير التعليم وملامح السياسة التعليمية .

١٩٧٤ - ١٩٨٩

من خلال ما قدم لمفهوم ديمقراطية التعليم في علاقته بديمقراطية النظام السياسي نستطيع أن نبلور ملامح السياسة التعليمية التي طرحت ونفذت خلال عقد السبعينيات والثمانينيات ، محاولين فيما يلي من صفحات أو تختير صدق الطروحات الواردة بتلك السياسة ، متخنيين بعد " ديمقراطية

التعليم * بعداً أساسياً في التحليل والقياس ، ومحوراً جوهرياً للشروحات الواردة ، وذلك على اعتبار أن ديمقراطية التعليم هي بوصلة التوجيه في هذا الجزء من الدراسة .

لقد طرح خلال العقدين الماضيين ثلاث ورقات أساسية صادرة عن وزارة التربية والتعليم ، حددت الملامح الرئيسية للسياسة التعليمية ، كانت الورقة الأولى في مطلع السبعينات بشأن " التعليم وبناء الدولة العصرية " ثم تلتها الورقة الثانية في عام ١٩٨٠ بشأن " تطوير وتحديث التعليم في مصر : سياسته وخطته وبرامجه تحقيقه " ، ثم طرحت الورقة الثالثة عام ١٩٨٥ بشأن " السياسة التعليمية في مصر " ثم الورقة الأخيرة ، وهي الأكثر وضوحاً وجلاء ، حيث أن الأوراق السابقة ظلت مترددة حيال قضايا ديمقراطية التعليم ومجانيته ، إلا أن الورقة الأخيرة " إستراتيجية تطوير التعليم في مصر ، يوليو ١٩٨٧ " ، كانت أكثر هذه الرجوع شجاعة وكشفاً للمستور ، حيال تحويل التعليم كسلعة ورفع الدعم عنه ، وذلك تنفيذاً لنصائح وتوجيهات البنك والصندوق الدوليين . وتعبيراً عن ترويض الأوضاع الإقتصادية والإجتماعية ، إنها الورقة التي إنسجمت مع بنية النظام السياسي الرأسمالي ، وورائه في تلك التبعية للنظام الرأسمالي العالمي .

ففي ورقة " تطوير وتحديث التعليم في مصر ، والتي طرحها الدكتور مصطفى كمال حلمي وزير التعليم حينذاك ، نجد في ص ١١ ، ١٢ تحت عنوان " مقومات السياسة العامة للتعليم في مصر " ، ما يلي : (٣١)

- أن التعليم الحديث نظام حياة ، يمتد بامتداد حياة الفرد ، ويرتبط بتغيير دور الفرد في المجتمع .

- أن التعليم الحديث ، وإن كان نظاماً له مقوماته الخاصة ، إلا أنه جزء من النظام الإجتماعي كله ، وهو إذ يتأثر بالانظمة الأخرى في المجتمع .

، يؤثر فيها أيضاً وذلك يقتضى بالضرورة أن تراعى إستراتيجيات وخطط تطوير التعليم تشابك وقد اخل العلاقات بين التعليم وغيره من الأنظمة الأخرى في المجتمع .

وفي نفس الورقة ص ١٨ نجد أن المبادئ الأساسية الموجهة لحركة التعليم في مصر ما يلي : (٣٢)

- التعليم من أجل ترسيخ الديمقراطية : لا يعنى التعليم من أجل ترسيخ الديمقراطية مجرد تكافؤ الفرص وإيصال ختمات التعليم لكل فرد ، وتمكين هذا الفرد من التمر إلى أقصى ما تؤمله له مواهبه وقدراته الذهنية ، وإنما يعنى أيضاً ما هو أهم من ذلك وهو تكوين الشخصية الديمقراطية .

- التعليم من أجل التنمية الشاملة والعمل المنتج : من المسلم به أن التعليم ينبغي النظر إليه في إطار التنمية الشاملة من خلال وظائف أساسية يضطلع بها في هذه التنمية . وتواصل الورقة سرد الإجازات : ومع إستجابة نظام التعليم لكل من الطلب الإجتماعى والإقتصادى عليه ، إنتشر إنتشاراً واسعاً وتحول - حقاً وبدلاً - من تعليم للقله أو الصفوة إلى تعليم شعبى للكثرة .

- زيادة معدلات التنمية الإقتصادية وما يترتب على ذلك من توفير فرص جديدة للعمل المنتج .

- ترسيخ التعليم ورفع كفاءته وقدراته على الإستجابة السريعة لمطالبات التنمية السريعة والمتغيرة ، وربطه بالعلاقة العضوية لنشاط التنمية ، حتى لا يكون هناك فائض من الخروجهن في تخصصات معينة أو نقص في مداهم في تخصصات أخرى .

كما أننا نجد في الورقة الصادرة في عام ١٩٨٥ تحت عنوان " السياسة التعليمية في مصر " بخصوص أهداف السياسة التعليمية ما يلي :

- الإرتفاع التشريحي بقدرة النظام على الإستيعاب ، وصولاً إلى الإستيعاب الكامل في إطار أوضاع وتنظم تعليميه مناسبة ، تحقيقاً وتامياً لبدأ تكافؤ الفرص ، وهو من أهم مبادئ الديمقراطية ، وضماناً لحق المواطن في التعليم وإشباعاً لحاجته إلى التربية ، وهي حاجة إنسانية أساسية .

- أن التعليم هو أحد المداخل الأكثر فاعلية وأهمية لتأكيد حقوق الإنسان وذلك من خلال ما نص عليه الدستور من أن التعليم حق تكلفه الدولة لكل مواطن بإعتباره واحداً من مجموعة الحاجات الأساسية اللازمة لكل فرد في المجتمع .

- أن التعليم في مؤسسات الدولة كما ينص الدستور مجاني في مراحله المختلفة بما يحقق العدل الإجتماعي ومعد الفجوة الإقتصادية والثقافية بين المواطنين وفي مختلف البيئات الريفية والحضرية .

- أن نشر التعليم - على أوسع نطاق بإعتباره حقاً أساسياً لكل مواطن - له دور جوهري في العمل على إرساء المبادئ الديمقراطية وترسيخها .

- أن التعليم من أجل ترسيخ الديمقراطية لا يعنى مجرد تكافؤ الفرص أو إيصال خدمات التعليم لكل فرد وإنما يعنى بالدرجة الأولى تكوين الشخصية التي تعي الصالح العام .

كما نجد أيضاً في الورقة الأخيرة (إستراتيجية تطوير التعليم في مصر) والتي طرحت في يوليو ١٩٨٧ ، وحازت على دعم وتشجيع من القيادة السياسية ، نجد أن أهم محاور الإستراتيجية في توجيه السياسة

- زيادة فعالية ديمقراطية التعليم .
- التوسع في التعليم الفني والإرتفاع بمستواه .
- حسن إعداد المعلم وتأهيله .
- توفير التمويل اللازم للتعليم بجميع مراحله .
- زيادة فعالية إداره التعليمية والجامعية من خلال ديمقراطيتها .

ولا شك أن كل تلك الإستراتيجيات والسياسات الخاصة بتطوير التعليم درسم معالم سياسته ، تكاد تكون متشابهة ، بل إننا نجد أن نفس العبارات تتكرر رغم التباعد الزمني - إلى حد ما - بينهما ، وتصدرت قضية ' ديمقراطية التعليم ونشر التعليم وتحقيق الإستيعاب ' أهم ينود تلك السياسات ، ونحن هنا لسنا بصدد تحليل مقدرات تلك السياسات ، ولكننا بصدد إختبار صحة تلك المفردات والمقولات التي غلب على خطابها الطابع الإنشائي والبياني ، وإستخدمت لفظه ومفهوم ديمقراطية التعليم لضرب المكاسب التي تحققت عبر سنوات الكفاح لصالح الفقراء والكاثرين ، نحن سنحاول أن نرصد حركة الواقع القطعي ، والتي إزدحمت بالعديد من التناقضات التي أبطلت تلك الكيسولات المهلهة ، والتي حاول خبراء التربية ورجال السياسة - أيديولوجية النظام - أن يضعوها في كوب العمل ، وسنفرّد في نهاية الدراسة معالجة خاصة - نقدية - للإستراتيجية الأخيرة ، لأنها أتت بحق معبرة عن أيديولوجيو النظام السياسي - أيديولوجية التبعية - وكانت الإجراءات والقرارات التالية لها تدعيماً لتحويل التعليم إلى خدمة تقدم على طبق من فضه لأبناء الأغنياء وحرمان الفقراء منه . ولعل السطور القليلة التالية تبين ذلك .

١ب) مظاهر غياب الديمقراطية التعليمية:

هناك العديد من مظاهر غياب الديمقراطية في النظام التعليمي ، منها على سبيل المثال ، غياب المشاركة الشعبية والوطنية في رسم السياسة التعليمية ذاتها ، وفي صنع القرار التعليمي ، وفي أسلوب الإشراف التعليمي ، ووضع المناهج والخطط والبرامج الدراسية ، حيث يقوم بكل ذلك مجموعة من الخبراء - الموظفين - النكثوقيات ، وعن مظاهر إنعدام ديمقراطية التعليم أيضاً قضايا الرسوب والتسرب والإستيعاب - التمرس - والمجانة وتكافؤ الفرص التعليمية وإزواجية النظام التعليمي ... إلخ ونحن هنا سوف نعرض للقضايا الأخيرة فقط (الإستيعاب - التمرس - والتسرب والرسوب والمجانة) باعتبارها من أهم المظاهر الكاشفة لغياب ديمقراطية التعليم والتي هي في ذات الوقت جزء أصيل من شعار التعددية السياسية للنظام السياسي .

١- الإستيعاب - التمرس:

يصدر التقرير الخاص بسياسة التعليم في عام ١٩٦٥ ، والذي حاول أن يوائم بين سياسة التعليم وخطط التنمية ، تم طرح الأفكار البنائية لمحاولة " ترشيد التعليم " والحد منه بحجة وجود أعداد زائدة عن الحاجة في بعض التخصصات . وأعلن أن عام ١٩٧٠ سيكون عام الإستيعاب الكامل لكل الأطفال البالغين من السادسة ، إلا أن الدولة لم تستطع أن تحقق الإستيعاب الكامل ، لا في عام ١٩٧٠ ، ولا في غيره ، ولذا . وحسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم - مع التحفظ الشديد عليها - لعام ٧٧ / ١٩٧٨ ، بلغت نسبة الإستيعاب ٨١,٩ ٪ . وأن نسبة الإستيعاب بالمدارس الرسمية والمعلنة بلغت ٧٢,٩ ٪ من جملة المزمعين (٦ - ٨ سنوات) والمدارس الخاصة بمصروفات ٤,٧ ٪ (٣٥) وهذه النسب تهبط في الريف عنها في المدن وفي الأحياء الشعبية والقرى التي لا توجد بها مدارس

إعدادية . ولا شك أن أكثر من ثلث الأطفال في سن الإلزام لا تجد النول لهم مكاناً في المدرسة الابتدائية ، أما أبناء الأسر الميسورة فتقصد بهم مدارس الحضانه ومدارس اللغات والمدارس الأجنبية ، ويترك أبناء الفقراء للشارع ، حيث لا يجدون ثمناً لنفقات دور الحضانه ومدارس اللغات ، (٣٦)

وهذه النسب السابقة في إنخفاض مستمر ، ففي تصريح الدكتور مصطفى حلمي وزير التعليم لجريدة أخبار اليوم في ١٥/٩/١٩٧٩ يقول : بالرغم من التوسع الكبير في التعليم الابتدائي وإستيعابه لما يقرب من ٤,٢ مليون طفل يمثلون ٧٥٪ من مجموع أطفالنا في سن ٦ - ١٢ سنة . إلا أن هناك ما يقرب من المليون طفل في هذه السن لا يتلقون أى تعليم نظامي . كذلك لم يتحقق التكافؤ المطلوب بين الريف والحضر والذكور والإناث ، حيث تصل نسبة الذكور إلى ٦٠٪ بينما لا تتجاوز نسبة الإناث ٤٠٪ ، كما أن ٥٠٪ من مدارس المرحلة الابتدائية تعمل بنظام الفترتين . وفي المرحلة الثانوية بلغ عدد طلاب التعليم الثانوي العام حوالي ٤٤٢ ألف طالب ، مقابل ٤٩٣ ألف طالب بالتعليم الفني ، أى بنسبة ٤٧ : ٥٣٪ ، إلا أن الضغوط الشعبية والسياسية المستمرة بالإضافة إلى التوسع في التعليم الخاص تحولت بون تضيق أبواب التعليم الثانوي العام . وكذلك يضم التعليم الجامعي والعالي نحو ٤٠ ألف طالب يمثلون ١٠٪ من شريحة العمر ١٩ - ٢٢ سنة ، وسيكون عام ١٩٨١ عام الإستيعاب الكامل !! (أخبار اليوم ٧٩/٩/١٥) .

وفي تقرير عن تطوير وتحديث التعليم والذي قامت به اللجنة المصرية الأمريكية المصادر عام ١٩٨٠ ، نجد أن نسبة الإستيعاب في التعليم الابتدائي حوالي ٦٨,٢٪ ونسبة الإستيعاب في التعليم الإعدادي حوالي ٥٨٪ ، أى أن ٢٢٪ من شريحة العمر (٦ - ١٢) ، ٤٢٪ من شريحة العمر (١٢ - ١٥) ليسوا في المدارس . ومعنى هذا أن هناك ٣ مليون طفل ليسوا أصلاً في أى مدرسة ، وهى نسبة ذات دلالة في مجتمع تعدادة ٤٠ مليون ، كما

ويؤكد على ذلك التقرير نفسه . (٣٧)

والجدول التالي يوضح نسب الإلتحاق في الفترة من عام ١٩٨٥/٨٤ لفتة العمر ٦ - ١٨ سنة ، ونجد أن الأرقام جد متناقضة ولا تدل على تقدم يذكر لجهود الدولة ونظامها السياسى نحو تحقيق الشعار الذى رفع خلال العقدين الماضيين ، من تحقيق الإلتحاق عام ١٩٧٠ ، ثم فى عام ١٩٨١ وإعمالاً لمبدأ ديمقراطية التعليم ونشره على أكبر قطاعات ممكنة من الشعب ، وفى القطاعات المحرومة منه أصلاً .

جدول رقم (١)

يوضح نسبة إلتحاق التلاميذ بالمدارس فى الفئات العمرية من ٦ - ١٨ سنة بمراحل التعليم المختلفة للعام الدراسى ١٩٨٥/٨٤ (٣٨)

الفئة العمرية	عدد الأكراد فى الفئة العمرية	عدد التلاميذ	نسبة المتعلمين فى المرحلة %
من ٦ - ١٢ سنة (الطقة الابتدائية)	٧.٠٤١.١٨٥	٥.٦٨.٠٥٢٨	٨٠.٦٨ % *
من ١٢ - ١٥ سنة (الحقة)	٣.٤٢٨.٤١٦	٢.٠٠٠.٠٨٧	٥٨.٣٥ %
جملـة المرحلة الأولى	١٠.٤٦٩.٦٠١	٧.٦٨.٠٦١٥	٧٣.٣٥ %
من ١٥ - ١٨ سنة (المرحلة الثانوية)	٣.٠٠٨.١٩٦	١.١٤٤.١٤٧	٤٨.٠١ %

* هذا العدد لا يتضمن تلاميذ التعليم الأزهرى المقيدين بالتعليم الابتدائى .

وقراءة الجدول السابق ، قراءة سوميويتريوية ، يتضح لنا مدى إخفاق السياسة التعليمية عن إلتحاق الأطفال الذين يجب إلتحاقهم فى فئات عمرهم فى المراحل الدراسية المختلفة . وفى المرحلة الابتدائية بلغت نسبة

الإستيعاب ٦٨ . ٨٠٪ أى أن هناك حوالى ٢٠٪ من أطفال فترة العمر من ٦ - ١٢ سنة خارج جدران المدرسة ، وهو ما يعادل حوالى ٢,٥ مليون طفل ، يلقي بهم قس الشوارع أو الورش ، أو يكونوا مواطنين مشوهين عاجزين عن التكيف مع المجتمع ، هذا بالنسبة إلى الفقراء منهم ، أما الأغنياء فإن نظام التعليم ترك لهم المضافات ومدارس اللغات والمدارس الأجنبية حتى لا يكون مصيرهم ، مصير الفقراء ، وفى المرحلة الإعدادية ككل ، بلغت نسبة الإستيعاب حوالى ٥٨,٣٥٪ أى أن هناك حوالى ٤٢٪ من جملة الأطفال فى سن ١٢ - ١٥ خارج جدران مقاعد الدراسة وهو ما يعادل ١,٥ مليون ونصف طفل ، ناهيك عن أعداد المتسربين والتي تصل أحياناً وحسب أقل الإحصائيات تقارباً ما بين ١٥ - ٢٠٪ . وفى المرحلة الثانوية تصل نسبة الإستيعاب حوالى ٤٨٪ ، أى أن هناك ٥٢٪ من جملة عدد التلاميذ فى هذه السن ١٥ - ١٨ سنة خارج معاهد الدراسة ، وهو ما يعادل ٢ مليون طفل تعجز المدرسة الثانوية عن إستيعابهم وهذا يعنى بعبارة أخرى ، أن عدد الأطفال المنخرطين فى نظام التعليم ما قبل الجامعى يعادل ١٣ مليون طفل ، ولا تستوعب المدارس منهم سوى ٨ مليون ، وأن هناك خمسة ملايين طفل أخفق نظام التعليم وسياسته عن إستيعابهم على مدى عقدين من الزمان ، وعلى الرغم من المعونات والقروض والنعيم والتنمية للنظام الرأسمالى ، إلا أن كل ذلك كان لمصلحة الصفوة وأبنائها ولم تستفد منه الطبقات الفقيرة والشعبية شيئاً ، ولكنها وحدها هى التى تتحمل عبء تلك الديون .

ولو عقدنا مقارنة بين عامى ١٩٨٢/١٩٨٦ ، سنجد أن الإحصائيات الرسمية صادرة عن وزارة التربية والتعليم تشير إلى الحقائق التالية :

لقد بلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الإبتدائى لعام ١٩٨٢ حوالى ٥,١٨١,٦١١ كما بلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الإعدادى حوالى

١,٨٤١,٠٨٥ طالب ، وبلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الثانوي بجميع أنواعه ودور المعلمين حوالي ١,٣٣٩,٠٦٩ ، وبلغ مجموع الطلاب المقيدين بالجامعات والمعاهد العليا حوالي ٠,٦٦٦,٦٠٠ ، وبلغ مجموع الطلاب المقيدين بجميع مراحل وأنواع التعليم الجامعي وما قبل الجامع حوالي ٩,٠٢٨,٣٦٥ ، وذلك في حين أن الطلاب الذين يقعون في فئة العمر ما بين ٦ - ٢٢ سنة ، وهي شريحة العمر التعليمي حوالي ١٤,٢٧٥,٠٠٠ أربعة عشر مليوناً وربع مليون (٣٩) .

يتضح لنا أن هناك حوالي خمسة ملايين طفل خارج جدران المدارس ومعاهد العلم والمعرفة الأساسية ، ويحرمون من التعليم أو لا تتاح لهم فرصة لكي يدخلوا النظام التعليمي (وهي نسبة قريبة من إحصائيات ١٩٨٥/٨٤) وأى حسبتنا إلى جانب ذلك نسبة التسرب من التعليم وهي تتعلق بالظروف الاقتصادية المتدنية والمقاسية للأسر الفقيرة ، بمعدل ٢٠ - ٢٥٪ في المرحلة الابتدائية وحدها تقفز الرقم إلى حوالي ستة ملايين بدلاً من خمسة ، ولا شك أن هذه النسبة مرتفعة للغاية .

وفي عام ١٩٨٦ نجد الصورة على ما هي عليه تقريباً ، أى أن جهود خمسة أعوام لم تحقق الهدف المنشود ، وهو إتاحة الفرصة لمن لهم حق الإلتحاق بالنظام التعليمي ، حيث بلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الإبتدائي حوالي ٦,٣٥٩,٩٤٢ ، وبلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الإعدادي حوالي ٢,٢٧٠,٣٢٥ ، وبلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الثانوي بأنواعه ودور المعلمين والمعلمات حوالي ١,٩١١,٣٤٠ ، كما بلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الجامعي والعالي حوالي ٠,٦٦٦,٦٠٠ ، وبلغ مجموع الطلاب المقيدين بالنظام التعليمي من أوله إلى منتهاه حوالي ١٠,٨٨٨,٢٣٧ وفي المقابل بلغت نسبة الأطفال الذين يقعون في فئة العمر ما بين ٦ - ٢٢ سنة

زهى مرحلة التعليم حوالى ١٦,٣٢٩,٠٠٠ , معنى ذلك أنه فى عام ١٩٨٦ , زاد عدد الطلاب المقيدين بمراحل التعليم عن عام ١٩٨٢ , حيث بلغوا حوالى عشرة ملايين وثمانمائة ألف , فى حين بلغ عدد الطلاب فى فئة العمر من ٦ - ٢٢ سنة حوالى ١٦,٣٢٩,٠٠٠ . أى أنه يوجد خارج جدران المدرسة ومعاهد العلم والمعرفة الأساسية نحو خمسة ملايين ونصف مليون طفل يحرمون من أبسط حقوقهم فى تحصيل العلم والمعرفة التى يجب على الدولة أن توفره لهم , لكي يكونوا مواطنين قادرين على خدمة قضايا الوطن والمساهمة والمشاركة فى عملية صنع القرار وتدعيم الميثة الإقتصادية والسياسية . (٤٠)

وفى آخر الإحصائيات الصادره عن وزارة التربية والتعليم لعام ١٩٨٧/٨٦ . (٤١) تؤكد أن نسبة الإستمعاب قد إزدادت من ٨٢,٥٪ عام ١٩٨٢/٨١ إلى حوالى ٩٦٪ عام ١٩٨٧/٨٦ . وفى تقديرنا أن مثل هذه الزيادة غير صحيحة , وقيل أن نوضح أسباب ذلك يجبرنا أن نذكر أنه لا توجد بالخطه الخمسية ١٩٨٢/٨٢ - ١٩٨٧/٨٦ تعريف لتعبير - الملزمين - ويبدو أن المقصود هم من بلغوا سن السادسة فى أول أكتوبر , مع أن الملزمين فى الحقيقة يكونوا أقل من السادسة بشهور قليلة , ويمتدون إلى من يدخلون السنة الأولى الإبتدائية , وهم فى سن السابعة , وبالطبع فإن المقصود من تصنيف تعريف الملزمين هو تصغير المقام لتكبير النسبة . وهكذا يمكن الوصول إلى هذه النسبة الوهميه ٩٦٪ وإعلأ أبلغ دليل على ذلك ما ورد فى تقرير وزير التربية والتعليم - الدكتور أحمد قنحى سرور - (إستراتيجية تطوير التعليم فى مصر) من أن أعداد المقبولين فى الصف الأول الإبتدائى لعام ١٩٨٧/٨٦ إذا أضيف إليها عدد المقبولين فى المعاهد الأزهرية الإبتدائيه لنفس العام , نجد أن المجموع يتجاوز عدد الملزمين فى نفس العام . ومعنى هذا أن نسبة القبول فى الصف الأول فانتت ١٠٠٪ ,

وبالطبع فإن السبب في هذا كله هو اللجوء إلى خفض أعداد الملتزمين بقصرهم على من بلغوا السابعة بالضبط في أول أكتوبر . (٤٢)

وإذا كان النظام السياسي غير قادر برؤيته لتطوير التعليم وتحديث خلال العقدين المنصرمين ، من تحقيق نسبة إستيعاب تقارب ٩٥٪ ، فإن إخفاقه في ذلك يأتي تحت مبررات وأهيه ، وهي عدم وجود إمكانات مادية ومالية ، وأن هناك فائضاً من الخريجين . لقد بلغت ميزانية التعليم لعام ١٩٧٧ حوالي ٢٨٠ مليون جنيه تمثل نحو ١٢٪ من إجمالي الميزانية العامة للدولة (في حين أنها في دول أخرى مناظره لذات الظروف الإقتصادية لا تقل عن ٢٠٪) (٤٣) وفي عام ١٩٨٨ بلغ إجمالي ما ينفق على التعليم حوالي ٢ مليار جنيه بما يعادل ٩٪ من إجمالي الميزانية العامة للدولة ، وهي نسبة ضئيلة جداً للإلتفاق على التعليم لا تصل إلى ربع ما ينفق على القوات المسلحة ، والتعليم لا يقل أهمية عنها فإذا كان يناط بالقوات المسلحة الدفاع عن الوطن ضد الأعداء الخارجيين ، فإن التعليم هو القادر على توعية وتنشيط الأفراد بما فيهم أفراد القوات المسلحة .

٣ - التسرب :

والقضية ليست في قدرة النظام التعليمي على الإستيعاب فقط ، فهناك بعد آخر هو التسرب ، الذي يرجع بالدرجة الأولى إلى الظروف الإقتصادية والإجتماعية والمدرسية والتي تخص الأمر الفقير نون سواها .. والإحصائيات الرسمية في ذلك تشير إلى :

— أن ظاهرة التسرب من المظاهر التي تواجهها المدرسة الإبتدائية بصورة أكثر وخصوصاً في القرى عنها في المدن ، وتبرز هذه الظاهرة في الأحياء الشعبية من المدن التي يشتم سكانها بقلة الدخل ، وتخفض أو تكاد في الأحياء الراقية والمتقدمة الدخل . كذلك فإن هذه الظاهرة أكثر ظهوراً في

القرى البعيدة عن مواقع المدرسة ، وبصفة خاصة في القرى النائية ، كما أنها أكثر وضوحاً بالتسبب للبنات عنها للبنين وعلى الأخص في الريف وبين الأوساط محدودة الدخل .

- كما تؤكد نتائج الدراسات التي أجريت على ظاهرة التسرب للعام الدراسي ١٩٧٢/٧١ - ١٩٧٧/٧٦ على ما يلي : (٤٤)

- أن أعلى نسبة للتسرب كانت بين أبناء الفلاحين ٤٥,٦٪ وأقل نسبة بين أبناء التجار ٣,٤٪ . أما أبناء العمال فكانت ٣٢,٦٪ وأبناء الموظفين ٦,٧٪ . وأن أعلى نسبة تقع في الأسر التي عدد أفرادها ٥ أفراد ٢٥,٢٪ ثم ٤ أفراد ٢٢٪ . يلي ذلك الأسر التي عددها ٧ فأكثر والتي عددها ٣ , حيث تبلغ في كلا الحالتين ١٥,٤٪ وأقل نسبة في الأسر التي عددها أقل من ثلاثة أفراد ٦,٧٪ وتتفاوت في القرى المختلفة .

- أن الفقر ومستوى المعيشة والمستوى الإقتصادي والإجتماعي له تأثير على تسرب التلاميذ حيث وجد أن المتسربين لا يوجد بينهم حالة واحدة لنوى الدخل المرتفع بينما ٣٧,٥٪ لنوى الدخل المتوسط ٥٦,٢٪ لنوى الدخل المنخفض .

- أن حجم التسرب في التعليم الأساسي لعام ١٩٨٤/٨٣ = إجمالي الأطفال في سن الإلزام (التلاميذ المقيدين في مدارس التعلم الأساسي + تلاميذ المدارس الخاصة + تلاميذ المعاهد الأزهرية الابتدائية والإعدادية = ١٥ مليون - (٢٣٦,٩٩٨ + ٧,٢٤٣ + ٣٣٦,٧٣٤ + ٢٣٦,٤٠) = ١٥ مليون طفل - ٧,١٨٧,١٣٣ ومعنى ذلك أن حجم التسرب من التعليم الأساسي (من مرحلة العمر ٦ - ١٥ سنة) تعادل (٢٥٪ من إجمالي الأطفال في سن الإلزام في البلاد) (٤٥) وفي دراسة للمركز القومي للبحوث التربوية والبيك

الأولى - مارس ١٩٨٠ ، جاء فيها أن نسبة التسرب من التعليم الإبتدائي ٢٩٪ بنين ، ٣٣٪ بنات (الأهالي ١١/٢/١٩٨٢) .

ويتضح مما سبق أن ظاهرة التسرب - حسب بيانات الوزارة - من التعليم الإبتدائي تعاني منها الأسر الفقيرة ٤٠٪ من عدد السكان ، وسكان الأحياء الشعبية والفقيرة ، حيث أن نواحي التسرب إقتصادية وإجتماعية بالدرجة الأولى ، وتتفق في الأحياء الراقية حيث يسكن أصحاب الثروة والسلطة وأصحاب الدخل المرتفع والقادرين على تحمل نفقات التعليم أيا كانت هذه النفقات .

٢- المجانية :

وفي ظل هذا المناخ يأتي الهجوم على المجانية بإعتبارها سبب مشكلات التعليم المصري فيصرح وزير التربية والتعليم الدكتور مصطفى كمال حلمي بترشيده المجانية وفرض رسوم على الطلاب الراسيين وعدم السماح لهم بإعادة السنة الدراسية ، يدعى أن هذه نتائج مؤتمرات علمية وسياسية للتطوير شارك فيها خبراء من أمريكا وأوروبا وكليات التربية في مصر ويؤكد الوزير في نفس التصريح تخفيض أعداد المقبولين ، حيث أن إستقراراً نسبياً في أعداد المقبولين بالجامعات خلال السنوات الثلاثة الأخيرة (٨٢ - ١٩٨٥) حيث يقف القبول عند ٨٦ ألف طالب وطالبة كل عام رغم تزايد أعداد الناجحين في الثانوية العامة ولقد إنخفضت أعداد المقبولين بصورة ملحوظة في عدد من الكليات على رأسها كليات الطب ، التي إنخفض عدد المقبولين بها خلال ست سنوات من ٧ آلاف طالب إلى ٢٨٠٠ أي أقل من ٥٠٪ . وفي الهندسة من ٩ آلاف إلى ٦ آلاف . وفي

الزراعة من ٧٠٠ إلى ٥٥٠٠ (الأهرام ١٠/٤/١٩٨٥).

ومع تزايد الهجوم على المجانية ومحاولة الحد منها ، عقدت جريدة الأهرام ندوة ضمت لقيف من رجالات الدولة وخبراء التربية ، ومزيدى إلقاء المجانية ، وفيها إقترح منحت كاظم وكيل وزارة التربية والتعليم للتنمية الإدارية ، ترشيح المجانية ، قائلاولة ملزمه بتقديم الخدمة التعليمية المجانية فقط للدارس المقبل على التعليم بحماس وجدية !! وإقترح تقيد مرات الرسوب وعدم السماح بتكراره ، لأن الدولة لا تتحمل نفقات تعليم الطلاب الراسبين والفاشلين ؟! وتم إقترح عقد إختبارات خلال مرحلة التعليم الأساسى بحيث يوجه الطلاب غير القادرين إلى مسار جديد غير المسار الأكاديسى يتفق مع قدراتهم . وإختصار التعليم الثانوى العام على التلاميذ الذين يتوافر فيهم الإستعداد لهذا النوع من التعليم الذى يؤهلهم لدخول الجامعات إلى جانب ضوابط للإلتحاق بالجامعات بحيث لا يسمح إلا للطلبة أصحاب القدرات المناسبة لنوعية الدراسة بالكلية . هذه كانت أهم المقترحات والتوصيات (الأهرام ١٢ ، ٢٠ ، ٢٧/١/١٩٨٤).

وفى دراسة نشرها البنك الدولى عام ١٩٨٦ ، إقترحت ما يلى لإنقاص تكلفة التعليم وتمويله : (٤٦)

- الحد من إنفاق الدولة على التعليم العالى ، وتوجيه الإنفاق نحو التعليم الذى يحقق عائداً اجتماعياً كبيراً .

- لا مركزية الإدارة التعليمية للتعليم العام والتوسع فى إنشاء المدارس الخاصة ،

- الحد من بقاء تلاميذ المرحلة فى ذات الصف والإكتفاء بنقلهم دون إمتحان ، والسماح للراسبين فى الصف الثالث فى دخول المسارات العملية

- عم السماح مطلقاً للحاصلين على الثانويه العامه بإداء الإمتحان لأكثر من مره لتحسين المجموع وفتح أبواب مراكز التدريب المهني والفنى لهم . وكذلك الحد من تحمل الدولة عبء مصروفات لا تشغل فى صميم العملية التعليميه مثل دعم الكتاب الجامعى والمبنى الجامعي ومكافآت المتفوقين.

وتحاول إستراتيجية تطوير التعليم الأخيره (يوليو ١٩٨٧) التأكيد على أن المجانيه هى سبب عدم وصول الخدمه التعليميه إلى مستحقيها الحقيقيين كمداخل للإجهاز عليها تهائياً ، بعد أن تم التخليص على تلك التوجهات الأيديولوجية إعلامياً بشكل جيد . ففى ص ٨٨ يتناقض مع ما ورد فى ص ١٤٨ ، حيث يقول التقرير : ولا يجوز الحد من المجانيه كأسلوب لتحويل التعليم ، فإسقاط المجانيه من الراسبين لا يكون إلا لأن حق التعليم المجاني مناط بالقدرة الذهنيه ، وأنه ليس من المنطقى أن يتمتع الراسبون بهذا الحق من حيث الكم . لأن المجانيه تمنى أن أبناء المجتمع على إختلاف طبقاته لهم الحق فى التعليم ، فلا تميز لأحد على آخر بسبب القدره المالىه ، وإنما التميز فقط فى القدرات الذهنيه ؟! وواقع الأمر أن مجانيه التعليم كمبدأ يستوى ، لا بد لها من ضمانات حتى تتحقق كامله ، فإن كثافه الفصول بسبب قلة المباني المدرسيه وتصوره الخدمات التعليميه ، لا تحقق الهدف من مجانيه التعليم بوصفها أسلوباً لتمكين الفرد من التعليم ، ومن ناحية أخرى فإن إنتشار أفة الدروس الخصوصية قد أرمق الآباء بالمصروفات فجعل المجانيه شعاراً ناقص المضمون ، ولهذا فإن وقفه جادة حازمة لا بد من إتخاذها لكي تصبح المجانيه ضماناً لوصول الحق فى التعليم الحقيقى للجماهير ؟!

بهذه الطريقة المتتوية يحارل التقرير أن يسقط المجانية عن الفقراء ، ففى الوقت الذى يعترف فيه بأن كثافة الفصول ، وندرة الميائى المدرسية ، وتقش ظاهرة الدروس الخصوصية - المدرسه الموازيه - واللى يتمتع بها فقط القادرين عليها مالياً والقادرين على تحقيق مجاميع عالية بسبب قدرتهم المالىه ، بأنها العائق فى وصول المجانية ، يعترف أيضاً فى ذات الوقت أن المجانية هى التى قادت إلى كل ذلك ، كما أن التقرير يستند إلى مقوله قديمه أثبتت الدراسات والأبحاث زيفها فى إسقاط حق المجانية عن الفقراء ، والمقوله هى : أن القدرات الذهنيه التى يتم بموجبها توزيع الطلاب وإنتقائهم ، ولا شك أن القدرات الذهنيه هى فى أساسها قدرات إجتماعيه وثقافيه ، وترتبط بالأصل الإجتماعى والمحيط الثقافى للطلاب ، كما أن الإختبارات التى تقيس تلك القدرة ترتبط بالمحيط الثقافى لواقعيهما .

أن وجود ظاهرة الدروس الخصوصية والمدارس الخاصة والتعليم الاجنبى ، يعنى أن القادرين مادياً وحدهم هم القادرين على تعليم أبنائهم ودفعهم إلى مراحل التعليم المختلفه . أما غير القادرين فسوف تقهرهم الظروف ويشل العجز حركتهم ، مع أن المجانية تقررت لرفع القهر والمعاناة والشعور بالدونية . صحيح أن من بين الطبقات الفقيره من يبرز ويثفر ، ولكن هل نترك المجتهد الفقير يصارع الحيتان على أمل الفوز ، بينما القادر الكسول نيسر له كل شئ بما فى ذلك تقسيم خدمة تعليميه له ؟

(٢) تكافؤ الفرص فى الحياه والتعليم :

١) مدارس اللغات والخاصه والاجنبيه :

يشكل التعليم الخاص والاجنبى ، ومدارس اللغات إهداراً أساسياً لديمقراطيه التعليم ولابدأ تكافؤ الفرص التعليميه ، كما يشكل ثنائيه فى تشكيل وعى المواطن وفى خلق نمطين من الحياه ، ومن الافراد . فكما أن هناك نمطين من الخبز ونمطين من الثانويه العامه ونمطين من المواصلات ،

أصبح وإستقر فى الوجدان أن هناك نمطين من الثقافة ، ثقافة الموم
وتتولاها المدارس الرسمية ، وثقافة الصفوة وتتولاها المدارس الخاصة
والأجنبية ومدارس اللغات .. ولقد إهتمت السياسة التعليمية خلال العقدين
المنصرمين إهتماماً زائداً بهذا النوع من التعليم على إعتبار أنه تعليم للنخبة
وأولادها وتدعيم للروابط بين نخب بلدان المركز فى شكل توحيد ثقافى
ومعرفى وأيديولوجى .

إن توحيد التعليم وتكديده طابعه القومى وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية
لكل المصريين بغض النظر عن قدراتهم المالىة وموقعهم الطبقي ، كان أحد
أهداف القوى الوطنية المصرية منذ ما قبل عام ١٩٥٢ بوقت طويل . ويكفى
فى هذا الإطار أن نذكر مؤلف طه حسين - مستقبل الثقافة فى مصر - فى
نهاية الثلاثينات ، وأن نتذكر أن مجانية التعليم الإبتدائى والثانوى ١٩٤٤ -
١٩٥١ ، والتوسع فى مجانية التعليم الجامعى والعالى كانت أحد منجزات
حكومة الوفد السابقة على الثورة مباشرة . وقد كان من الطبيعى أن
تواصل الثورة نفس المسيرة فتقرر مجانية التعليم الجامعى أيضاً . وأن يتم
فى إطار إجراءات التصدير وإستعادة سيطرة مصر على مواردها إخضاع
المدارس الأجنبية المنتشرة فى مصر لسيطرة وزارة التربية والتعليم لتأكيد
قومية التعليم فيها وأن تتخذ العديد من الخطوات لتصدير كثير من المدارس
الأجنبية وإن بقيت تتميز بتعليم اللغات فيها .

ولأسباب سياسية معروفة بقيت الجامعة الأمريكية لتمثل إستثناء
وخروجاً على القاعده الاساسية ، وهى مصرية التعليم فى كل مستوياته ،
وقد وجدت الفئات الإجتماعية ذات النقول وذات القدرة المالىة فى هذا
الإستثناء مخرجاً مريحاً من التطبيق الصارم لمبدأ تكافؤ الفرص عند القبول

في الجامعات المصرية ، وفي عهد السادات تم رفع التحفظ على شهادة الجامعة الأمريكية ، واعتبرت شهادتها مساوية لمؤهلات الجامعة المصرية ، بعد أن كان غير ذلك . وبالرغم من ذلك بقي هذا الإستثناء لا يشكل خطوره كبيره ، إلا بعد أن بدأ عصر الإنفتاح الإقتصادي وعودة البنوك الأجنبية والشركات الأجنبية وبدأ التغفل الأجنبي واستخدام اللغات الأجنبية في مجال الأعمال ، حتى المصرية منها ، وذلك بالمخالفة للقوانين المصرية السائدة حتى منذ قبل ثورة ١٩٥٢ . (٤٧)

ولقد أدى كل ذلك إلى الإقبال المتزايد على مدارس اللغات والمدارس الأجنبية وخاصة والعودة إلى إنمواجية في التعليم في مصر ، حيث يعمل المتميزون في هذا المجتمع على إستمرار تأكيد تميزهم وتميز أبنائهم وإعادة إنتاج أنفسهم عن طريق التعليم الأجنبي والإلتحاق بالجامعات الأجنبية وعلى رأسها الجامعة الأمريكية في القاهرة .

ولم يتوقف الأمر عند هذا الحد ، بل قامت وزارة التربية والتعليم بالتعاقد مع عدد من مدرسي اللغة الإنجليزية البريطانيين بالتدريس للغة الإنجليزية في مدارس اللغات وبعض مدارس التعليم العام في القاهرة والأقاليم ، على الرغم من تزايد عدد خريجي أقسام اللغة الإنجليزية بالجامعات المصرية والجامعات الإقليمية ؟! وعلى الرغم أيضاً من إرسال بعثات من مدرسي اللغة الإنجليزية لإنجلترا للتدريب على تدريس اللغة الإنجليزية . والسؤال لماذا تفتقر وزارة التعليم باب إستيراد المدرسين الأجانب ؟ وما الجوى من تلك التجريه رغم تكاليفها المرتفعه حيث يصل أجر المدرس - المشكوك في كفاءته - إلى حوالي ألف جنيه مصري شهرياً ! . (الأهرام ١٢/٩/١٩٧٩) .

وتواصل السياسة التعليمية نفس النهج ، حيث طالب الدكتور أحمد قنسى سرور وزير التعليم بالإستعانة بمدرسين من إنجلترا وفرنسا إلى جانب المصريين لرفع مستوى الأداء بالمدارس الخاصة^{٢١} وقبول هذا الطلب ببروره فعل متباينه ، بعضها يؤيد والآخر يعارض بمعنى أن ذلك لن يقيد العملية التعليمية ، وربما يكون ضاراً أكثر منه نافعاً ، إضافة إلى فتح الباب أمام مزيد من إرتفاع المصروفات المدرسية . لماذا المدرس الأجنبي في مصر ١٩ وكيف تضمن أن يكون عنصراً نافعاً يثرى العملية التعليمية والتربويه ؟ وإلى أى مدى يمكن أن يكون منافساً للمدرس المصري (الأهرام ١٩٨٨/١/٤)
 ليس هذا دليلاً قاطعاً على أن الأيديولوجية السائدة في الخطاب السياسى أيديولوجية التبعية وتجنزرها بشكل لا يقف عند حد المتهاج المدرسى والمضمون المعرفي ، بل إلى حد إستخدام المعلمين الأجانب... وليس لنا تعليق بعد ذلك . (٤٨)

ولو حاولنا أن نتعرف على حجم التعليم الخاص بمصروفات ، نجد أنه يضم نسبة لا بأس بها من الطلاب ، فقد بلغت نسبة المقيدين به عام ١٩٨٧/٨٦ ، منسوبة إلى جملة المقيدين بكل أنواع التعليم في نفس المرحلة كالآتي : (٤٩)

- ٥,٥ ٪ بالحلقة الابتدائية

- ١,٧٥ ٪ بالحلقة الإعدادية

- ١٤,٥٠ ٪ بالثانوى العام

- ١٤,٦١ ٪ بالثانوى التجارى

ونلاحظ عدم مساهمة هذا النوع من التعليم في التعليم الفنى الصناعى والزراعى أو المهنى وتحويله على التعليم النظرى فقط^{٢٢}

والى جانب المخاطر الوطنية والقومية التى تترتب على وجود الثانى فى النظام التعليمى ، إلا أن الأمر كان إستجابة طبيعية للتناحر الطبقي ولوجود طويقتين أساسيتين فى المجتمع ، الفقراء والمعلمين ، والأثرياء ورجال الأعمال والتجارة ، وكان إزماً على نظام التعليم أن يستجيب للطلب الإجتماعى ، ومن هنا فإن السياسة التعليمية كانت معبرة عن بداية النظام السياسى وتوجهاته ، ولعل نتائج إمتحانات هذه المدارس خير دليل على تمايزها الطبقي وتربيعها للتناحر فى المجتمع . وفى نتائج عام ١٩٨٥ ، احتفظت مدارس اللغات لطلابها بأكبر عدد من ثوابل الثانوى العام بين جميع المدارس على مستوى الجمهورية ، وبالقسمين العلمى والأدبى ، وجاءت مدارس الحكومة فى المركز الثانى .

وفى القسم الأدبى إحتلت مدارس اللغات المراكز الأولى بنسبة ٩٧٪ وجاءت المدارس الحكومية فى الدرجة الثانية بنسبة ٧٠٪ وفى شعبتى العلوم والرياضيات بلغت نسبة النجاح ٨٩٪ فى المدارس الأجنبية لغات ، وبلغت النسبة فى المدارس الحكومية ٦٨٪ (الأمالى ١٩٨٦/٧/٣٠) ومن هنا توضح الأرقام ظاهرة تقدم المدارس الأجنبية لغات على المدارس الحكومية ، وتوقع الأغنياء على الفقراء ، وأصبحت المسألة من يدفع أكثر يتفوق أكثر .

كذلك فإن عدد المتفوقين الأوائل فى المدارس الخاصة واللغات يتجاوز عدد المتفوقين فى المدارس الرسمية بمعدلات عالية لا تتناسب مع أعداد الطلاب فى هذه المدارس وحسب البيانات التى نشرتها صحيفة الجمهورية فى عددها الصادر فى ١٩٨٨/٦/١٣ عن نتائج الشهادة الإعدادية فى محافظة القاهرة ، نجد أن إدارة مصر الجديدة التعليمية قد حصلت على المركز الأول بين الإدارات التعليمية الاثنى عشره فى المحافظة ، وكانت الأولى فى المحافظة من المرسىة النموذجية فى مصر الجديدة ، ومعلوم لكافة مستواها الإجتماعى والإقتصادى والثقافى بالنسبة لمعظم مناطق

- وعن بين العشرة الأوائل ، فى هذه الإبراء التعليمية ثلاث من مدارس اللغات الخاصة ، وأن نسبة النجاح فى المدارس الرسمية ٨٠,٥ ٪ وفى المدارس الخاصة بمصر ٨٨,٨ ٪ وفى مدارس اللغات ٩٩,٦ ٪ .

- وفى الإدارة التعليمية بالوإلى كان من بين المتفوقين من العشرة الأوائل ستة من خريجي المدارس الخاصة ومدارس اللغات وجاءت نسبة النجاح فى المدارس الرسمية ٥٨,٥ ٪ وفى الخاصة بمصر ٨٤,٧ ٪ ومدارس اللغات ٩٦,٤ ٪ .

- وفى إدارة عابدين التعليمية جاء سبعة من العشرة الأوائل من خريجي المدارس الخاصة ومدارس اللغات ، وفى إدارة غرب القاهرة جاء كل العشرة الأوائل من المدارس الخاصة ومدارس اللغات ، وفى إدارة شبرا التعليمية كان عدد المتفوقين من المدارس الخاصة ومدارس اللغات ٩ وفى إدارة الزيتون ٤ وفى مصر القديمة ٣ وفى جنوب القاهرة ٢ .

- وفى نتيجة الثانوية العامة لعام ١٩٨٩ ، فازت المدارس الرسمية بسبع مراكز من العشرة الأوائل بالقسم العلمى وثلاثة بالقسم الأدبى . وحصلت مدارس اللغات والخاصة على سبعة مراكز فى القسم الأدبى وثلاثة بالقسم العلمى ، وكان الأول من مدرسة سان جورج الخاصة بإدارة مصر الجديدة (الأهرام ١٢/٨/١٩٨٩) .

وفى هذا السياق لا بد من الإشارة إلى مواقف الثانوية الإنجليزية . سى . أبه والنسب لم يستطع النظام السياسى ولا وزارة التعليم إتخاذ قرار حاسم تجاهها ، ومتمثل بؤره للصراع بين أهل الثروة والسلطة والتكنولوجيا ،

ومما زالت تمثل رمزاً مساطعاً لغياب ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية . وعلى الرغم من قرار المجلس الأعلى للجامعات بقبول نسبة ١٠٪ من خريجي جى . سى . آيه ، فإن هذه النسبة مرتفعة جداً وليست ظالمة كما يدعى أصحاب المصالح ، لأنها ضعف الناجحين فى شعبة العلوم وستة أمثال الناجحين فى الثانويه العامه ، بمعنى أن كل طالب مصرى نجح فى الثانويه العامه فى عام ١٩٨٨ لديه فرصه ١٠,٧٪ فقط لدخول كلية الطب بينما الحاصل على شهادة أولاد النوات لديه فرصه ١٠٠٪ !!

ولكن كيف كان يتم توزيع طلاب (جى . سى . آيه) على الكليات المصريه ، طبقاً لإحصائيات المجلس الأعلى للجامعات الرسميه سنكتشف أرقاماً مذهله ، سنجد أن الطلاب الحاصلين على جى . سى . آيه ، ويتركز قبولهم فى كليات القمه خاصه الطب والهندسة ، وفى القاهره والأسكندريه بالذات وبنون المحافظات الأخرى . ويترافق تقلب كل الموازين فى هذه الكليات ، وتضرب جميع أصوات المناهين بتخفيض أعداد المقبولين فى هذه الكليات بسبب طابور الباطله من الخريجين الآن . لقد كانت نتيجة القبول لعام ١٩٨٨ بشهادة جى . سى . آيه الآتى :

نجح فى العام الماضى فى شعبة العلوم من الثانويه العامه المصريه ٥٥ ألف طالب وطالبه ، ثم قبول ٢٥٠٠ ألف طالب منهم فى كليات الطب بنسبه ٤,٦٪ من إجمالى عدد الناجحين . أما الحاصلون على شهادة جى . سى . آيه فى العام الماضى ١٩٨٨ فقد كان ١٤٢١ طالب وطالبه فقط تم قبول ٥٥٧ طالباً منهم فى كليات الطب أى بنسبه ٣٩,٤٪ من عدد الناجحين كما تم قبول ٧٧ طالباً فى كلية طب الأستأن من بين ١٤١٢ ناجحاً فى جى . سى . آيه ، مع أن المقبولين بها من الحاصلين على الثانويه العامه لم يزد عن ٢٧٣ طالباً من بين ٥٤ ألفاً وفى كليات الصيدله تم قبول ٩٤ طالباً من الحاصلين

على جى . سى . آيه من إجمالى ما تم قبوله من الحاصلين على الثانويه العامه المصريه ، ثم يزد على ٦٤٧ طالب وطالبه (جريدة الحقيقه ، ١٩٨٩/٩/٢) .

وتكشف الحقائق الأغر ب ، عندما نجد أن طب القاهره وحدها قبلت ٤٠٥ من طلاب الثانويه العامه وأضيف إليهم خارج الأعداد المقرره من قبل المجلس الأعلى للجامعات ٢٢١ طالب وطالبه من الحاصلين على جى . سى . آيه ، بنسبة ٧٩٪ من إجمالى عدد المقبولين لطب القاهره وحدها من الحاصلين على الثانويه العامه المصريه . وفى طب عين شمس تم قبول ٢٥٤ طالب حصلوا على الثانويه العامه و ١٧٦ من طلبة جى . سى . آيه وطب الاسكندريه ٤٤٦ من الثانويه العامه و ٤٨ طالب من جى . سى . آيه أما فى كليات الهندسه فقد تم قبول ٤٦٤ طالب بهندسة القاهره من الحاصلين على الثانويه العامه شعبه الرياضيات ، أضيف إليهم ١٨٠ طالباً من الحاصلين على جى . سى . آيه بنسبة ٢٨,٣٪ من إجمالى ما تم قبوله فى كلية الهندسة من الحاصلين على الثانويه العامه وفى هندسة عين شمس قبل ٤٠٢ طالباً من خريجي الثانويه العامه و ٨٦ طالباً من جى . سى . آيه ، وهندسة الاسكندريه قبلت ٤١٩ من طلاب الثانويه العامه و ٥٢ طالباً من طلاب جى . سى . آيه . (جريدة الحقيقه ١٩٨٩/٩/٢) .

وإذا نظرنا إلى ما تم قبوله فى كليات الفقه فى عام ١٩٨٨ من الحاصلين على جى . سى . آيه متجد أن ٨٥,٢٪ من الناجحين فى هذه الشهاده وإجمالىهم ١٤١٢ قد التحقوا بكليات الطب والهندسة وطب الأسنان والصيدلة والاقتصاد والعلوم السياسيه والإعلام ، والنسب الباقية ذهبت إلى كليات التجارة والعلوم .

وهكذا نجد أن مدارس التعليم الخاص ومدارس اللغات الخاصة قد جاءت لسبب النجاح فيها أعلى من المدارس الرسميه بما يقارب عشرين نقطه

في مصر الجديدة وبما يقارب ٢٨ نقطة في الوايلي وليس لدينا تطبيق بعد هذه الأرقام التي تتحدث بصراحة عن غياب ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص في التعليم وفي الحياة . لأن فرصة العمل المتاحة بعد التخرج سوف تكون لصالح خريجي هذه المدارس دون غيرها . ولا يقولنا أن الإمتحان العام والمقررات الدراسية موحدة بين المدارس الرسمية والخاصة ، إلا أن مجريات الأمور فيما عدا ذلك تتم خارج نطاق السيادة للوزارة في معظم الحالات من حيث تكوين المقومات الشخصية للمواطن المصري . (٥٠) ولعل ذلك يتم في الوقت الذي يتعين الوضع الطبقي وتتفاوت الدخول بين أفراد المجتمع ، حيث أن أفقر ١٠٪ من سكان مصر يحصلون على ٢٪ فقط من الدخل القومي ، وأغنى ١٠٪ يحصلون على ٣٣٪ . وقد وصل عدد المليونيرات إلى ٢٥٠ ألف مليونير . وتوجد حوالي ١٢٠ مليار دولار مهربة إلى الخارج (المصدر في ١٩٨٨/١١/٢٤) ألا يحق لنا بعد ذلك أن نقول بكل إطمئنان أن التعليم إستجاب لمطالب الفئات والقوى الإجتماعية المسيطره والتي تملك الثروة والسلطة في مصر . وأنه لم يكن هناك تناقض بين توجهات النظام السياسي والسياسة التعليمية في العقدين الماضيين .

١٦) التعليم الفندوقي وقراطية التوزيع ،

لا جدال في أهمية التعليم الفني في أي مجتمع يتطلع إلى تطوير إنتاجه ، وتحقيق قدر أكبر من الإستقلال والإعتماد على الذات ، ولا جدال أيضاً في أن توافر تعليم فني سليم هو أحد الشروط الضرورية - وإن كانت غير كافية - لإسبغزاج تقنية محلية ، وفتح آفاق الإبداع الوطني في الصناعة والزراعة ، ولكن السؤال الذي يطرح نفسه بالإلحاح شديد هو : لماذا هذا الإلحاح من جديد ، بل في بلد مثل مصر على قضية التعليم الفني ؟ هناك أسباب مباشرة وأسباب قديمة لهذا الإلحاح . وفي مقدمة الأسباب المباشرة أن كثيراً من

القطار العربي غير النفطية - ومنها مصر مثقلة بخدمة دين خارجي كبير ، بحيث أن خدمة هذا الدين من فوائد وأقساط تهرق الأداء الإقتصادي للبلاد ، وتقطع نسبة كبيرة من حصيلة المصارف ، وفي كثير من الأحيان تعجز هذه القطار عن ملاحقة كل هذه الأعباء فتتوقف عن السداد ، وتطالب الدائنين بإعادة جدولة خدمة الدين ، لكن هذا لا يمكن أن يتم إلا من خلال الإتفاق مع المؤسسات المالية الدولية (صندوق النقد والبنك الدوليين) على ما يسمى الإصلاح الإقتصادي المحلى ، أى إتباع ' رؤيته ' الإصلاح الإقتصادي التي يضعها الصندوق والبنك لدول العالم الثالث ، وفي مقدمتها خفض الإتفاق الحكومي على الخدمات . ومن هنا يبدأ الحديث عن سياسة تضيق القبول في الجامعات وفي التعليم الثانوى العام ، وفتح أبواب التعليم الفنى على مصراعيها ، تحت وهم أن التعليم الفنى أقل تكلفة من التعليم العام . وأن خريجي المدارس الفنية لا يواجهون مشكلة البطالة التي يواجهها خريجو الجامعات . (٥١) والمذكور السريه التي قمتها الحكومة المصريه للدائنين تقول بصريح العبارة : " إن تغييراً جريئاً في نظام التعليم يجرى ، بهدف ضمان الوفاء بشكل أفضل بإحتياجات سوق العمل وأن خطوات هامة إتخذت لإصلاح التعليم ، وإصلاحات إضافية سوف تدخل لمساعدة سياسات الحكومة في تشجيع دور أكبر للقطاع الخاص والطابع الخاص المتزايد للإقتصاد . (الامالى ١١/١/١٩٨٩) .

أما الأسباب القديمة فتتعلق بقضية تخلف التقنيه المحليه ، وتزايد الإعتماد على التقنيه الأجنبيه التي قد لا تلائم ظروف الإنتاج المحلي وخصوصياته . ولقد صرح وزير التعليم - د . أحمد فتحى سرور - : " بل في العلوم قد إستقرت وأن التقدم لا يتحقق عن طريق العلم ، لكنه يتحقق عن طريق التقنيات والتطبيقات التكنولوجية " (المصور يونيو ١٩٨٨) ولكن هذه صوره غير حقيقيه وغير صادقه ، والهدف منها تمهيد الأذهان لمزيد من

الإهتمام بالتعليم الفنى على حساب التعليم النظرى .

إن الإهتمام بالتعليم الفنى والمهنى ليس أمراً معيماً أو شيئاً فى حد ذاته ، ولكن الصورة التى عرض بها الأمر فى - إستراتيجية تطوير التعليم - ، يواير ١٩٨٧ - والوثائق الأخرى صوره مزعجه ، وهى تدعم فكرة المسارات على مستوى التعليم الإعدادى ، حيث سيكون هناك المسار المهنى من الإعدادى ، والمسار المهنى مختلف عن المسار الأكاديمى الذى يؤهل الطالب للتعليم الثانوى العام ، ويؤهله بعد ذلك للتعليم الجامعى . والاشكال الأكبر هو أن نحدد إتجاه الإنسان طوال حياته المقبلة على أساس الأداء الذى يقوم به فى هذه المرحلة المبكرة جداً من حياته . (٥٢) أن الشئ الأكيد أن هذه المسارات المهنية تصطبغ بالصيغة التطبيقية ، حيث أن أولاد القادرين ستنبع كافة الوسائل التى تمكنهم من عدم الدخول فى هذه المسارات ، وأولاد الفقراء هم الذين لا يجنون أمامهم سوى الدخول فى هذه المسارات المهنية ، لفقدانهم القدرة المالية التى تعينهم على تجاوز الدخول فيها .

إن الإحصائيات توضح لنا أن ما يقرب من ثلثى تلاميذ التعليم الفنى هم المتحقون بالتعليم التجارى ، حيث بلغت أرقام المستجيبون فى عام ١٩٨٥/٨٤ ١٥٩, ٤٤٨ ألف طالب وطالبة مقابل ٢٤, ٨٥٥ للتعليم الزراعى و ٩٠, ٥٥ للتعليم الصناعى . كما أن التعليم التجارى لا يمت للإنتاج الصناعى والزراعى بصله ، كما يوضح تقرير اللجنة المصرية الأمريكية عن التعليم الصابر عام ١٩٨٠ . فإذا كان طالب التعليم الصناعى يكلف الوزارة سنوياً فى المتوسط ١٢٢ جنيهاً ، وطالب التعليم الزراعى ١٥٦ جنيهاً ، بينما يكلف طالب الثانوى العام ١٠١ جنيه . ومعنى هذا أن التعليم الفنى فى مستواه المتواضع العالى ، أكثر تكلفة من التعليم العام . ولقد قدرت وزارة التعليم عام ١٩٧٩ إنها فى حاجة إلى ٢٠٠ مليون جنيه لتطوير التعليم

الثانوى الفنى بالأسعار القائمة آنذالك ، وهو ما يصل إلى أكثر من ٥٠٠ مليون جنيه بأسعار اليوم . (٥٣) وهذه الحقائق توضح أن تطور التعليم الفنى يقدم حلاً لمشكلة الحد من الإنفاق فى التعليم ، وفق نصائح صندوق النقد والبنك الدوليين ، هو بمثابة الجرى وراء سراب من الأوهام وأن القضية الأساسية فى حرمان أبناء الفقراء من مواصلة التعليم العام والجامعى والزج بهم فى التعليم الفنى ، الذى كان ومازال يحوى أقل الفئات الإجتماعية نفعاً .

ففى إحدى الدراسات الأكاديمية التى أجريت حول (المستوى الإقتصادى والإجتماعى لأباء طلاب التعليم الفنى) أشارت البيانات إلى أنه فى شعبية البراده فى المدرسة الثانويه الميكانيكيه مثلاً : نجد أن أكثر من ٤٥ ٪ من آباء التلاميذ وحوالى ٨٢ ٪ من أمهاتهم ليس لديهم أى مؤهل تعليمى ، وأن أكثر من ٤٣ ٪ من الآباء ، وأكثر من ١٦ ٪ من الأمهات لا يتعدى مستواهم التعليمى المرحلة الإعداديه ، وحوالى ١١ ٪ من الآباء و ٢ ٪ من الأمهات حاصلات على الثانويه ، ومن ثم يتبقى ١ ٪ من الآباء وسفر من الأمهات من الحاصلات على شهادة جامعية ، ومن ناحية النخل يقل دخل ٦٣,٥ ٪ من أسر العينة ومنها ١٥٠ - طالباً أسره - عن ١٠٠ جنيه فى الشهر وحوالى ٣٢ ٪ يتراوح دخلها بين ١٠٠ - ٢٠٠ جنيه فى الشهر وأن ٨٨ ٪ من هذه الأسر يتراوح عدد أفرادها من ٥ - ١١ شخصاً . (٥٤)

والغريب فى الأمر ، بعد ذلك هو إحالة زيادة عدد الخريجين - الوهميه - إلى جهاز التعليم وسياسته وليس إلى إخفاق خطط التنمية المطروحه ، عن فتح مجالات للعمل والإنتاج تستوعب الخريجين الجدد ، وهو إخفاق يعبر بشكل رئيسى عن فشل التوجه الإقتصادى العالى - الإنفتاح الإقتصادى - ومنع التنمية المشوهة الناتج ، وعجز القطاع الخاص عن إستيعاب عماله

جديده لإعتماده على تكنولوجيا عاليه توفر الأيدي العاملة ، ويتحول الحديث كله عن الزيادة ، وهي في حقيقة الأمر ليست زيادة ، بل قسطن لخلط التنميه المزعومه ، وإخفاق النظام الإقتصادي وتوجهاته فلقد بلغ عدد المتعطلون في مصر حوالي ٢٠٥ مليون متعطل من قوة العمل التي هي ١٢,٧ مليون بنسبة ١٦٪ ، والأخطر من ذلك إفتراض الخطه الخمسيه ، بأننا لم نصل لأكثر من نصف الرقم (الأهرام ١٥ / ١ / ١٩٨٩) ناهيك عن إنتظار الخريجين لأكثر من خمس سنوات لفرصة عمل ، وعن هنا يعود سؤال : هل نتوسع في نوع من التعليم لا يجد خريجه فرص العمل ؟! ليس في ذلك مغالطه المراد بها التوسيع على طبقية التعليم وإنسيازه لفته دون أخرى ؟! ودفع الدوله مسئوليتها عن توفير فرص للتعليم وفرص للسياه .. ألا يعنى إنسحاب الدوله من ذلك هو ترك الصراع الإجتماعي يشتد ؟!

٢١) أزمة النظام .. وأزمة التعليم

في العرض السابق ، والذي أوضحنا فيه ديمقراطية التعليم في علاقتها المتداخلة بديمقراطية النظام والسياسي ، وتكالف الفرص في الحياة وفي التعليم ، يعبأر أن تكالف الفرص التعليميه هو جزء من ديمقراطية العمليه التعليميه . وإقتصرنا في الحديث عن التعليم ما قبل الجامعي ، لأننا نعتقد أن ديمقراطية التعليم الجامعي في حاجة إلى دراسة مستقلة ، ولقد إتضح لنا من العرض السابق ، وجود أزمة في بنية النظام السياسي ورفع شعار التعدديه والديمقراطيه ، ولقد إنعكست هذه الأزمة بمرورها في السياسة التعليميه ، ودلنا على ذلك بمظاهر غياب ديمقراطية التعليم ما قبل الجامعي وإنتقاء لبدأ تكالف الفرص التنظيميه وفي الجزء الأخير من هذه الدراسه سنحاول أن نبرهن على أن أزمة التعليم ليست مستقلة عن أزمة النظام السياسي ، لأن مشكلات النظام التعليمي تكمن خارج بيئته ، وأن

هل المشكلات التربوية والتعليمية ، لن يكون إلا بكل التناقضات القائمة في المجتمع ، فلا يمكن مثلاً الحديث عن ديمقراطية للتعليم في ظل وجود نظام إجتماعي سياسي ظالم في جوهره ويأبد التناحر الطبقي ، ويحكم بمطلق الصقوة .

وهي هنا فإن الدور السياسي والأيدولوجي المناط بالنظام التعليمي هو التوعية بتلك التناقضات ومحاولة كشف التمويه الطبقي الكامن خلف مقولات تطوير السياسة التعليمية وتستطيع في السطور القليلة التالية أن نوجز أزمة النظام السياسي وأزمة التعليم في جملة من الملاحظات الجوهرية حول سياسة التعليم الأخيرة ، والتي توجت بدعم من القيادة السياسية والدعم الإعلامي ، إلى جانب أنها سياسة في جوهرها ، ترجمة لرغبات المؤسسات الدولية المانحة للمعونة ، وتعتمد على تنفيذها على الخبراء الأمريكيين صراحة ، ونفر قليل من المصريين يؤمنون بتلك السياسة ، وتوجهاتها الأيدولوجية ومن هنا فإن تلك السياسة تعبر بجلاء واضح عن أزمة النظام السياسي ، وعن الدور الجديد الذي يحاول أن يكرسه ، وهو غياب دور الدولة الفاعل في توفير الإحتياجات الأساسية للمواطنين ولا سيما الفقراء والمعدمين منهم . ولعل أهم تلك الملاحظات النقدية حول السياسة التعليمية الأخيرة تتجلى في إعتادها على الخبرة الأجنبية ، الأمريكية تحديداً ، وفي إغفالها لمصالح قطاعات عريضة من الشعب المصري ، ومن هنا فهي سياسة تعليمية طبقية في جوهرها .

١- البعد الطبقي في تطوير التعليم المصري : ملاحظات نقدية حول سياسته التعليمية الأخيرة :

(١) في إطار فلسفة الهيمنة الطبقية وركوب السلطة التي توجه سياسة التعليم في مصر ، والتي بنيت على خطأ أن نظام التعليم يمكن أن يطور

ولمّا الصيغة التي تطور بها المصالح والمؤسسات الاقتصادية والتجارية ، وهذه الصيغة تمكس فكراً تريويّاً مطلقاً . اكدت نتائج الأبحاث والدراسات الحديث بطلانها ، ودعت إلى العلول عنه في محاولات إصلاح التعليم أو تطويره . وتعتمد هذه الصيغة على مقولات ثلاث إشتقت من " النظرية العامة للنظم " وتم تطبيقها في تطوير وزارة الدفاع الأمريكية في عهد "ماكنمار" وإستخدمت في تطوير المؤسسات الاقتصادية والتجارية في أمريكا في ضوء " آينديولوجية " جوهرها خدمة الرأسمالية . وهذه الصيغة تهاجم - حتى في تطوير المؤسسات الصناعية - في أمريكا ذاتها . وقد تم العلول عنها في بعض برامج المساعدات الأمريكية للتنمية الصناعية التي جرت في مصر . والمقولات الثلاثة هي :

* المقولة الأولى : وتتنظر إلى التعليم بوصفه نظام يمكن تطويره في ضوء معادله ذات أبعاد ثلاثة " المدخلات - العمليات - المخرجات " ومدخلات التعليم في هذه المعادلة تعنى الموارد المادية والبشرية التي يتم إدخالها في نظام التعليم (المتعلمون ، والتمويل ، والأبنية المدرسية ، والتجهيزات ، والمناهج سابقة الإعداد والموارد التعليمية) ، والعمليات تشمل إدارة المؤسسة التعليمية وأنواع التعليم ونظم الإمتحانات ، أما المخرجات فإنها تعنى نتائج تفاعل المدخلات والعمليات ، متمثلة في المعارف والمهارات والإتجاهات وأتماظ السلوك التي يتكسبها المتعلمون ، وتقيسها - عادة - الإمتحانات والإختبارات . ونظام التعليم في ضوء هذه المعادلة مكافئ لنظام المصانع ، سواء أكانت مصانع التسلح أم مصانع تعليب الأطعمة . وتمثل المعادلة تبسيطاً مغللاً لنظام التعليم . وإن أحدث الأبحاث التربوية التي عنى كاتبها بتقييم ممارسات إصلاح نظم التعليم - في أمريكا ذاتها - اكدت بطلان هذه المقولة ، وعدم جدواها في إصلاح نظم التعليم . إن نظام التعليم فسق ثقافي متميز وأنه يختلف إختلافات جوهرية عن نظام المصانع

والمؤسسات الاقتصادية والتجارية والإدارية .

* **المقولة الثانية :** تنص على أن نجاح العملية التربوية في السياسة الجديدة يتطلب الإلتزام بمركزية التخطيط والمتابعة ، ولا مركزية في المحليات (إستراتيجية تطوير التعليم ، ص ١٥٠) . والنموذج الفكري الواضح في الإستراتيجية والسياسة التعليمية الجديدة نموذج خطى علوى متسلط ، يبدأ فيه إصلاح التعليم من أعلى إلى أسفل ويفترض فيه أن نظام التعليم ذو بنية هرمية ، تزداد السلطة فيه لعدد قليل ممن هم في قمة الهرم أو قريباً من قمته (الوزير ، المجالس العليا ، اللجان الإستشارية العليا للمناهج والمعاهد الفنية ، والإمتحانات) ، هؤلاء هم أصحاب الكلمة العليا في تحديد أهداف النظام ، ورسم توجهات تطويره ، وإجراءات هذا التطوير ، ويتولى أهل القمة في السلطة من خلال مواقعهم في رأس هرم السلطة التعليمية ضبط سلوك الآخرين ممن هم في وسط الهرم أو في قاعدته (المديرات التعليميه ومديرو المدارس ونظارها والمعلمون والطلاب) ثم يحاسبونهم على تنفيذهم للسياسات والإجراءات التي فرضت عليهم وهذا هو مغزى مفهوم " الحاسبية " في الأنبيات التربوية الأمريكية وترجم في السياسة الحالية تحت مفاهيم : المتابعة ، ومراقبة الأداء والتقييم . وهذا النموذج الذي جرى العمل به يحاول إصلاح التعليم عن بعد ، حيث يتولى التخطيط لإصلاح التعليم منه تضع أيديها في الماء البارد - كما يقول المثل العامي - ثم يتصدون لمتابعة ومراقبة وتقييم من تحترق أيديهم وعقولهم بنيران المشكلات الحقيقية للتعليم ، أنه يؤدي إلى توسيع الفجوة بين المخططين والمتنفذين في تطوير التعليم ، وإلى تدني الروح المعنوية للمحاسبين لعمليات التطوير وإلى زيادة مقاومتهم لكل ما يراود من تجديد في التعليم .

* **المقولة الثالثة :** لقد بنيت السياسة التعليمية الحالية ، على أن نمط

العلاقات في بيئة العمل التربوي على أساس العلاقات في العمل التربوي المهني علاقات رأسية تتسبب فيها التعليمات والتنظيمات والإجراءات الخاصة بإصلاح التعليم من المراكز العليا في السلطة إلى قواعد العاملين في المؤسسات التعليمية ، وعليهم أن ينفذوا برغم عدم إستيعابهم لأهداف الإصلاح المنشود . (٥٥)

(ب) إن السياسة التعليمية تنحاز إلى إتجاهات معينة ، إستجابة لمصالح وحاجات الفئات الإجتماعية ذات الثروة والسلطة وقوة الضغط ، ولم تأخذ في حسابها بما يسمى بالمنظور " البنيوي " لواقع التعليم ، بمعنى أن يوظف التعليم لخدمة المجتمع وأهدافه . ويتضح ذلك في بطاقة الخريجين ، وزيادة المؤسسات والمعاهد التعليمية خارج نطاق الجامعة التي تعد من صمود التناقض الداخلي في نظام التعليم . وأدى ذلك إلى وجود صراع حول سياسات التعليم يصوره درامية لم يشهدها المجتمع المصري من قبل . كما شهدت الفترة الماضية إنفتاح قرص العمل لخريجي المدارس الخاصة والغات والجامعة الأمريكية ، أي من ينتسبون إلى فئات إجتماعية قادرة بترائها على شراء خدمة التعليم ، ويقع ثمنه وتكلفته .

(ج) أن الواقع التعليمي ، يسعى نحو إحكام التصفية والفزلة لأبناء الفئات الإجتماعية المنتجة من العمال والفلاحين ومحتوي الدخل ، من خلال دعوى ظاهرها رفع مستوى التعليم والمد من التعليم الثانوي والعالي ، لإعادة التوازن بين التعليم والإقتصاد ، في حين أن هدفها ضبط العملية التعليمية لصالح تحالف الطبقات الإجتماعية المالكة للثروة والسلطة ، ويتضح ذلك من تقليل سنوات التعليم الإلزامي ، ومحاولات إلغاء مكتب التنسيق وإيجاد نوعين من شهادة الثانوية العامة ، والتركيز المبالغ فيه على التعليم الفني . ولقد برزت السياسة التعليمية كإرتباط بين الدولة والتعليم وتركه

للقطاع الخاص ، بعد أن دفعت المجانية بآبناء الفقراء وإختلطوا بآبناء الأثرياء ، وكان لا بد من ضمان إمتيازات الطبقات الغنية . (الأمالى ١٩٨٩/١/١١)

(أ) أن الدعوى التى ترفعها السياسه التعليميه الجديده ، لزيادة عدد المقبولين بالتعليم الفنى ، هدفها إجتماعى ، وهو إدخال أبناء الفقراء وحدهم هذا النوع من التعليم . فلقد بلغ عدد خريجى التعليم الفنى عام ١٩٨١ حوالى ١٩١ ألف خريج ، تقدم منهم حوالى ٦٠ ٪ للتعين بواسطة القوى العامله ، وثلث الإحتياجات الفعلية منهم حوالى ١٩ ٪ فقط ، أى أن هناك فائض من خريجى هذه النفعه بلغ حوالى ٦١ ٪ من عدد الخريجين . كما أن دفعة ١٩٨٣ من خريجى التعليم الفنى لم تعين للكن (١٩٨٩) فكيف نرجه الطلاب إلى قطاع به فائض من الخريجين ، وكذلك تكلفته أكثر من التعليم النظرى ؟ أم إنها مؤامرة لقصر التعليم الثانوى العام والعالى على طبقات وفئات إجتماعيه ميعنه وحجبه عن أعين الفقراء .

(ب) إن إنسحاب الدوله من مسئولية تمويل التعليم ، يتضح من خلال إنخفاض نصيب التعليم فى الموازنه العامه للدوله من ١٦ ٪ عام ١٩٦١ إلى نحو ١٠ ٪ من الموازنه العامه للدوله فى السنوات الأخيره . وجاء ترتيب مصر بين ١٣٧ دوله من حيث ما تنفقه على تعليم تلميذ واحد ، رقم ٩٥ ، حيث بلغت تكلفه تعليم التلميذ فى مصر ١٩ دولار فى عام ١٩٨٠ ، فى حين تصل هذه التكلفه إلى ٦٨٠ دولار فى دول أمريكا الشماليه ، ورغم أن ميزانيه القوات المسلحه لعام ١٩٨٦ تبلغ ٧ مليار وفقاً لبعض التقديرات ، فإن ميزانيه التعليم لم تتجاوز ٢ مليار جنيه .

والخروج من مازق إنخفاض موارد التعليم ، لاجبات الدوله إلى تشجيع القطاع الخاص على الإستثمار فى مجال التعليم بإصدار قرارات وتشريعات

تساعد مدارس اللغات على الانتشار ورحبت السياسة التعليمية الجديدة بمساهمة التعليم الخاص فى العملية التعليمية وبأبرت الوزارة بإنشاء مدارس اللغات التجريبية على حساب الفقراء من التلاميذ الذين كانوا يستفيدون من هذه المدارس . (٥٦) كما لجأت الدولة إلى تحريك أسعار الخدمات التعليمية وفرض رسوم إضافية وتبرعات إجبارية ، ولجأت وزارة التعليم لأول مرة فى تاريخها إلى التوسع فى طلب المعونات والقروض من مؤسسات التمويل الدولية ، وخاصة الأمريكية . ولقد شملت مناقشات مجموعة العمل المصرية الأمريكية التى تشكلت عام ١٩٧٤ من أجل المعونة الأمريكية فى مجال التعليم دعوة أساتذة أمريكيين لإلقاء محاضرات فى الجامعات المصرية وزيارات لقيادات التربية فى مصر إلى أمريكا ، لنقل الخبرة فى تطوير المناهج والإختبارات . كما لجأت وزارة التعليم إلى تخفيض أعداد المستفيدين من الخدمات التعليمية المجانية عن طريق دمج المدارس الابتدائية والإعدادية إلى ما أطلق عليه " التعليم الأساسى " بهدف تكوين مرحلة مغلقة يكفى بها لإعداد المواطن لمجتمع الإنفتاح . الإقتصادى والتصفيه التلاميذ بإعطاء الراسيين شهادة فى الإعدادية تفيد إنتهائهم من التعليم الأساسى . لكن يواجهوا الحياه دون سن العمل القانونيه . (٥٧)

وهنا لا يمكن فصل المعونه التربويه الغريبه عن التوجهات السياسيه لسياسة التعليم وللنظام السياسى برمته . فالمعونه التربويه الأمريكية تهدف إلى التأثير فى سياسات النظام التعليمى المصرى ليخدم المصالح الأمريكيه ومصالح النخب الحاكمه والمربطه بالنخب فى الغرب . فمن خلال مشروعات البحوث المشتركة يتم جمع المعلومات المكثفه عن مصر والأمن القومى المصرى ، ومن خلال المنح يتم صبغ عقول الأساتذة والمعلمين بالتوجهات السياسيه والإقتصاديه للعالم الغربى . ومن هنا فلا غرابه من الدعوة لتقليل أعداد المقبولين فى التعليم الجامعى والسعى فى ذات الوقت لإنشاء جامعة

خاصة أهلية .

(و) إن تخفيض عام من سنوات التعليم الإلزامي يجبر من الذين يتحدثون عن عصر الأقمار الصناعية وعصر الدخول إلى عالم الكمبيوتر والقرن الواحد والعشرين والتكنولوجيا الرقبة (إستراتيجية تطوير التعليم من ص ٩٠ - ١١٠) هم أنفسهم الذين يدعون إلى تقليل التعليم الإلزامي نفسه سنة كاملة ، وليس هناك مبرر تربوي أو تعليمي أو علمي لهذا الإجراء المناقض لتوجهات الإستراتيجية النظرية ، إنما المبررات التي تقدم كلها مبررات متعلقة بالوضع الإقتصادي والتمويل وفقر الإمكانيات المادية . وأمل هذا أسوأ مبرر يمكن أن يقدم في هذا الأمر . وذلك لأن دول العالم جميعها - والتي تهتدي بها الإستراتيجية - تنجه إلى زيادة سنوات التعليم الإلزامي ، فبعد أن يصل إلى الإعدادي ، يصل إلى الثانوي وذلك لمواكبة التطور العلمي والتكنولوجي الحادث على الصعيد العالمي .

(ز) كان التطوير في المناهج ومحتوي المقررات الدراسية يأتى إستجابة للتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية الحادثة في المجتمع ، والتي تبلورت بعد عام ١٩٧٤ ، في سياسة الانفتاح الاقتصادي وتكريس التنمية . ولوحاولنا أن نقدم تحليلا لمحتويات بعض الكتب الدراسية ، لاتضح لنا صحة ما نزعهم .. وستقدم أهم النتائج التي توصلت اليها بعض الدراسات التي تمت في هذا المجال .

الدراسة الأولى : للأستاذ محمود أمين العالم : « ثلاث تصورات وثلاث مواقف في منهج تكريس الفلسفة لطلبة الثانوية العامة في مصر . (٥٨) ويتناول الأستاذ (العالم) الكتاب المقرر علي الصف الثالث الثانوي - الأدبي - وهو بعنوان « مسائل فلسفية » تأليف د. زكي نجيب محمود و د. أميرة حلمي مطر و د. نازلي اسماعيل حسن و د. عزى اسلام ، بالإنقد كاشفا عن

المضامين الأيديولوجية المستترة والظاهرة في الكتاب وعلاقتها بالأيديولوجيا الرسمية والخطاب السيلاسي.^١

فعلني الرغم من إقرار مؤلفي الكتاب بأن الفلسفة البراجماتية « مثقورة بطورف المجتمع الأمريكى من محاولة التجريب والعمل » نجده يتحيز لها تحيزاً واضحاً في مواقف مختلفة - نلاحظ أنه تم الاعتراض عليها في المقرر السابق والذي كان سائداً في نهاية المرحلة الناصرية - إلى درجة تبني متهجها كمعيار في الحكم على القضايا الفلسفية الكبرى حتى في مجال الفكر الفلسفى الاسلامى، ففي القضية التي تتعلق بصفات الله، من حيث قبولها على ظاهرها أو توليها تنزيلها لذات الله عن التجسيم والتشبيه، هذه القضية التي أثارت خلاشات حادة فضلاً عن دلالتها الفكرية والتاريخية، يطلق عليها الكتاب قوله : « وأيا كان الأمر فكلا الفريقين يعتقد أنه ليس لله وجوداً محسوساً - هكذا في الأصل - في هذا العالم وأنه منزه على العالم المحسوس. » وهكذا بدلا من تحديد دلالة هذا الاشكال الفلسفى - يتم طمسها بالتوفيق بين طرفيها. (٥٩).

وفي القضية الخاصة بالإفعال الانسانية : هل الانسان خالق لأفعاله كما يقول المعتزلة أم أن الأفعال تصدر عن الله وأن تكن مكسوبة من العبد، يعلق الكتاب قائلاً : « ولازود في الحقيقة أن تدخل في تلك النظريات البقية عن طبيعة الفعل الانساني، هل هو مكسوب من الله أم صادره عن قدرة إنسانية قطرها الله فنيا، لأن النتائج واحدة، أن الانسان مسؤول عن أفعاله سواء تمت بفعله الخاص أو بفعل إلهي اكتسبه هو .. » ونلاحظ في هذا النص تجنب الدخول في الاشكال المنطرى في كتاب عن الفلسفة - كما نلاحظ تقليص الخلاف وتبسيطه وتجاهل دلالة السياسية والفكرية والاجتماعية في مرحلته التاريخية، فضلاً عن البعثة البراجماتية لحسم

الاشكال الفكري والحكم علي الفكر عامه بنتائجه.

وفي الفكر المعاصر يتنخل المنهج البراجماتي ليصمم الخلاف بين
الماديين القائلين : « بجوهر مادي كمنبدأ ميتافيزيقي » (هكذا في النص)
وبين العقليين القائلين : « بجوهر روعي كمنبدأ ميتافيزيقي للفكر » يتنخل
المنهج البراجماتي ليطمس في الواقع حقيقة الخلاف ودلالته قائلا : « الغريب
أن النتائج العملية التي تترتب علي هذين المذهبين واحدة . فأصحاب الفكر
الروحي يؤكدون أن الله وضع للعالم نظاماً دقيقاً . والماديون يقولون بأن
هناك قوى طبيعية تنظم العالم ، وفي الحقيقة . فهناك مشكلة مفتعلة بين
الماديين والإلهيين ، وهم يدلون على نقص الشيء بصميميات مختلفة .

وهكذا معيار النتائج العملية ، والتحليل اللغوي للتسميات المختلفة
كشفا لوحدة المسمى ، يتنخل المنهج البراجماتي والوضعية المنطقية لصمم
هذا الخلاف التاريخي ذي الدلالة العميقة فكرياً واجتماعياً ، وذلك بالتوفيق
بين طرفين ، بل التسوية بينهما واعتبار الخلاف « مشكلة مفتعلة » - وهذا
يخدم النظام السياسي الذي وفق بين طرفين ، مصر واسرائيل . واعتبر
الخلاف أسامة سيكولوجي محض ، فكانت الاتفاقية ، وكان الكاسب ، وكانت
الزيارة الميعونة - وفي هذه النقطة بالذات تبرز لاتاريخية الفكر في هذا
الكتاب ، رغم الإقرار بتاريخيته علي نحو هابر في الكتاب نفسه . والحق إن
استخدام المنهج البراجماتي في تقييم بعض الخلافات الفلسفية لايتأتى
ضمنياً كما رأينا في المثالين السابقين ، بل يقول الكتاب في الفصل الخاص
بالبراجماتية إنها : « منهج موز وإيس محدود ويصلح تطبيقه في الفلسفات
المختلفة » إنها دعوة للتوفيقية بين مختلف المدارس والخلافات الفلسفية علي
أساس المنهج البراجماتي ... الا يعني هذا وضعنا الدعوة الي التعميم
الشامل للفلسفة البراجماتية ؟ ١٩ .

كما يتعرض الكتاب للماركسية بالنقد العنيف، حتي اذا انتقل الي عرض البراجماتية إذ بنا نجد كل النواقص التي ذكرها عن الاولى . نجد نقبضا في (الثانية) فالبراجماتية منهج عملي تجريبي ليجعل من النظريات إجابات نهائية - بل هي أدوات يستعان بها لتفسير العالم ! وهي منهج متجه نحو المستقبل، نحو التناج والاثار، بصرف النظر عن المبادئ الاولى الثابتة والمقولات ، ولهذا فالحقائق والقيم متغيرة بتغير الخبرة الانسانية ومرحلة التقدم العلمي، وقيمة أى فكره تعتمد على نتائج تطبيقها وصحتها عملياً .. ولهذا فالبراجماتية تعارض الميتافيزيقا والفلسفات النظرية والفروض الوهمية، فضلا عن هذا فهي تؤكد على أهمية العقل وتؤمن بقيمة الفرد - كما تؤمن بالديمقراطية وتري أن الكون والعالم في تغير وصيرورة .. الخ

فهل هناك أجمل وأنبل وأنفع من فلسفة كهذه ؟

ونحن هنا لسنا في معرض خصومه فكرية ، وإنما في مجال كشف دلالة منهج دراسي في الفلسفة في مرحلة السبعينات من تاريخ مصر، ومازال مستمرا حتي الآن . إن البراجماتية في هذا الكتاب لاتقدم فحسب كبديل للماركسية، بل تقدم في الحقيقة كمنهج شامل للرؤية الشاملة لكل الفلسفات، انها تقدم علي نحو يكاد يكون تبشيريأ صرعا . والأكيد أن ذلك المنهج التبشيري يتواءم تماما مع أيديولوجية التبعية السائدة منذ مطلع السبعينات والآن - ويقدم لطلاب المرحلة الثانوية - قبل دخولهم الجامعة مباشرة - الإطار النظري والفكري للتأهية الفكرية والسياسية. ويقدم الخلافات الفكرية والسياسية والعقائدية علي إعتبار إنها خلاصات سيكولوجية وثافهة .. فكل شيء جائز ، وجاهز ، ومنجز .. إنه وجه أمريكا القبيح يقدم لانبعاثا مغلفا بورق « ملوفان» وعلى طبق من فضة في فترة من أخصب فترات عمرهم.

ولذلك لا تكون هذه الفلسفة البراجماتية، بل هذا الكتاب كله بمنهجية
 التاريخية، ويتوفيقته التلقيفية، ومعاداة الفجة للماوركيه، وطمسه وتقيبه
 للإشكالية الفلسفية، ثم أخيراً وأساساً ببراجماتية التبشيرية، هي التعبير
 النظري المطبق والصحيح عن مرحلة السبعينات المستمرة في تاريخ مصر
 المعاصر. مصر كأمب نقيض والانفتاح الاقتصادي والتبعية الأمريكية،
 والكتاب يقدم بل يشرح بالبراجماتية كروية شاملة وكمهجه شامل والكتاب
 نفسه يذكر أن البراجماتية متكره بطروف المجتمع الأمريكي... والبرجماثية
 هي الحقيقة هي: « الزوية الأمريكية للحياة» التي تسبغ السياسة الأمريكية
 بمختلف الوسائل الاعلامية والثقافية والاقتصادية إشاعتها في العالم أجمع
 تنميلاً للثقافة العالمية - ودعماً للسيطرة الأمريكية علي العالم. ليست تتفق
 دعوة هذا الكتاب - المقرر الدراسي - الفلسفي مع هذا الانتماء الجديد لمصر
 الرسمية منذ السبعينات ولأن؟ (٦٠)

الدراسة الثانية : لتذكورة نادية حسن سالم : « التنشئة
 السياسية للطفل العربي - دراسة لتحليل مضمون الكتب المدرسية في مصر
 وسوريا والاردن ولبنان » (٦٦).

وتهدف الدراسة الي التعرف بالفرز الذي تمارسه المدرسة في التنشئة
 السياسية، وذلك من خلال تحليل « الثقافة السياسية » المتضمنة في كتب
 المواد الاجتماعية والتربية القومية الموجهة إلي طلاب المرحلة الابتدائية من
 الصف الثالث الي الصف السادس لعام ١٩٨١. ولقد توصلت الباحثة الي
 جملة من النتائج الكمية والكيفية من خلال المحاور الآتية : (٦٧).

١ - الانتماء القومي : ويقصد بذلك قضية الهوية، إلى أي
 الجماعات يشعر الافراد بالانتماء والارتباط. وقد أظهرت نتائج تحليل
 المضمون الكمية أن الكتب المدرسية المصرية تؤكد فرعوية مصر بنسبة

٥٤٪، وتؤكد الانتماء المصري بنسبة ٣٠٪ ، بينما الإلتواء العويبي لايشغل سوى ١٦٪ فقط من محتوى المواد الدراسية. كما أن الكتب الدراسية تؤكد فكره الوطنية المصرية بوجهها شيئاً مستقلاً عن القومية العربية وعن القومية الإسلامية. فعلي سبيل المثال يؤكد كتاب « التربية القومية » للصف الخامس الابتدائي ١٩٨١ ص ٨ : « أنت مصري وأنا مصري وكلنا مصريون . كلنا مصريون يجب بعضنا بعضاً، وطننا له تاريخ مجيد نفخر به ونعتز به ».

٢ - مفهوم السلطة : ويقصد به المفهوم السائد عن السلطة ، هل هي سلطة مركزية، أم هناك تمايز في الوظائف والاوراء، بمعنى تقسيم العمل في اطار المؤسسات السياسية. وهل كتب التربية القومية والمواد الاجتماعية تؤكد دور السلطة المركزية ، وهي الحكومة التنفيذية، باعتبارها مصدر القرار في جوانب الحياة المختلفة للمواطن كافة ؟ أم تؤكد دور المواطن والشعب ؟ وتبين من التحليل الكمي أن ٩٤٪ مما كتب عن الخدمات والسلطة السياسية يركز علي دور الحكومة ، بينما ٦٪ فقط تركز علي دور المواطن في الكتب المدرسية . وعلي سبيل المثال وبالنسبة للأسرة تنص كتب المواد الاجتماعية للصف الثالث الابتدائي لعام ١٩٨١ - ص ٥٩ ، مايلي :

* خدمات الحكومة للأسرة

- تضمن الحكومة العمل لكل فرد من الأسرة ليكسب عيشه منه .
 - توفر الحكومة التعليم لكل مواطن في الأسرة.
 - توفر الحكومة الحدائق والابتدية ليطلب فيها اطفال الأسرة.
 - توفر الحكومة المسكن الصحي للأسرة
- وفيما يتعلق بالحكم المحلي يؤكد الكتاب المدرسي في ص ١٢ ، ١٤ ،

علي إنه منح من الحكومة وليس حقاً للمواطن، كما يتضح ذلك مما يلي :
 لكن تشترك الحكومة أهالي القرى والمدن في الحكم، أنشأت في كل قرية أو
 مجموعة قرى مجلساً قروياً يعرف بمجلس محلي القرية، ويكرر الكتاب
 التالي في ص ١٢٢ : « الحكومة جعلت أعضاء هذه المجالس منتخبين
 انتخاباً مباشراً علي أن يكون نصف منهم علي الأقل من العمال والفلاحين ».

حقى الأحزاب السياسية والتنظيمات الحزبية، ما هي إلا عطاء من
 الحكومة مثال : « عملت حكومة الثورة علي إيجاد تنظيم سياسي يضم قوى
 الشعب العاملة والعمال والفلاحين والمتقنين والرأسمالية الوطنية غير
 المستغلة، كان الاتحاد الاشتراكي يضم هذه الفئات الوطنية، وأخيراً تقر
 السماح بقيام الأحزاب السياسية وكلها تقوم بالعمل السياسي في ظل
 مبادئ السلام الاجتماعي والوحدة الوطنية والاشتراكية الديمقراطية.

٢ - الروح الجماعية : وأول ما يستدعي الانتباه أن كتب التاريخ
 تركز علي دور الافراد أكثر منها علي دور الجماهير، وكأن المحور الأساسي
 للتاريخ هو الفرد وليس حركة جماعات. كما أن تدريس التاريخ يضي علي
 طابع تدريس التاريخ الوقائعي. فمن النادر أن يوجد فيه التاريخ الاقتصادي
 والاجتماعي والتاريخ الفكري. فالشخصيات التاريخية والسياسية الواردة في
 الكتب المدرسية - المصف السادس الابتدائي - هي ثمانية وخمسون قائداً أو
 زعيماً أو مناضلاً وأكثر الشخصيات التي تناولتها الكتب الدراسية بالعرض
 والتحليل هي : محمد علي ٥٪ والضيوف اسماعيل ٥٪ وسعد زغلول ٥٪
 وصالح الدين الأيوبي ٥٪ ثم ميثاق ٤٪ وتحتس ٤٪ ومصطفى كامل ٤٪
 وجمال عبد الناصر ٢٪ وأحمد ٢٪ وأبو بكر الصديق ٢٪ وعمر بن
 الخطاب ١٥٪ وقطر ١٥٪.

وبلاحظ أيضا في كتاب التاريخ للصف السادس الابتدائي ص ٤٨ ،
 ٧٨ أن الشخصيات الفرعونية نالت أكبر قدر من تناول في المجموع. وكذلك
 محمد علي حيث عرضت الكتب توليه الحكم وإنجازاته كاملة . أما الرئيس
 أنور السادات فعرض الكتاب إذاعته لبيان الثورة في الاذاعة يوم ٢٣ يوليو
 ١٩٥٢ ثم ثورة التصحيح والانفتاح الاقتصادي وحرب أكتوبر ١٩٧٣
 ومبادرة السلام عام ١٩٧٧ .

٤ - مسؤولية المواطن : دور المواطن في المجتمع : تحمل الكتب
 الدراسية مسؤولية المشاركة في الدفاع عن المجتمع للنظام السياسي أو
 الجيش النظامي أو المقاومة الشعبية - ولا يوجد سوى فقرة واحدة عن دور
 المقاومة الشعبية في الحروب التي خاضتها مصر على مر تاريخها. فالمقاومة
 الشعبية ضئيلة جداً في مواجهة الحروب النظامية التي يخوضها الجيش.
 كما أن الكتب لا تشير إلى أي عو لمصر يل تدعو إلى التعاون مع شعوب
 العالم. ولا تستعمل تعابير مثل : كفاح ، ثورة شعبية ، جماهير ، نضال ،
 واتضع من التحليل الكمي لمضمون كتب المواد الاجتماعية والتربية القومية
 للصف الرابع الابتدائي لعام ١٩٨١ ص ١٢٦ مليلي :

إن مسؤولية المشاركة في الدفاع عن المجتمع من واقع الجيش تمثل
 ٨٤٪، بينما المقاومة الشعبية ١٦٪ وذلك علي مر التاريخ حتى منذ العصر
 الفرعوني ، فعلي سبيل المثال وهي تتحدث عن تحتمس الثالث : « اهتم
 تحتمس الثالث بجيش مصر. فزاد في عدده وعتته وقسمه فرقاً ، يتكون منها
 قلب الجيش وجناحه وكرده بالخيول والعجلات الحربية. والفرقة الوحيدة عن
 المقاومة الشعبية، كانت أثناء الحديث عن ثورة القاهرة الاولى، حيث اشار
 كتاب التاريخ : « هاهم المصريون والقوات الفرنسية رغم اسلحة المصريين
 كانت قديمة جداً ، وقتلوا أعداد كبيرة من الفرنسيين وطردوهم من أجزاء

وفي إنشاء تعرض الكتاب لحروب ١٩٥٦ ، ١٩٦٧ ، ١٩٧٣ يشير الى النور الذي قام به الجيش النظامي في الحرب مع اطفال دور المقاومة الشعبية ، الحكومة تبذل جهوداً كبيرة لتزود قواتنا المسلحة بالمعدات والاسلحة الحديثة».

وتؤكد هذه المقررات الدراسية علي تكوين الطالب البعيد عن تحمل المسؤولية والمشاركة في قضايا المجتمع ، بما يضمن الاستقرار السياسي للنظام السياسي. كما ظهر ان هناك ارتباطاً قوياً بين الايديولوجيا السائدة ومضمون المواد الدراسية، فإعلان سياسة الانفتاح الاقتصادي وماتبها من اجراءات سياسية كقيام الاحزاب ، مثل الاطار الفكري الذي تم في ضوء تعديل المناهج الدراسية في السبعينات، خاصة مناهج المواد الاجتماعية، امثلاً بعد زيارة القدس وتوقيع اتفاقية كاسب بيفيد لم يعد هناك ذكر الصراع العربي الاسرائيلي أو ذكر كلمة فلسطين، كما ان الخرائط التي جاءت من المعونة الامريكية أستبعدت فلسطين من الخريطة وحلت محلها اسرائيل الكبرى وهكذا.

الدراسة الثالثة : للدكتور عبد الياس عبد المعطي : « التعليم وتزييف الوعي الاجتماعي - دراسة في استطلاع مضمون بعض المقررات الدراسية.(٦٣) والدراسة تهدف الي معرفة ما إذا كان التعليم نظاماً ، و عملية ، ومخرجات، يسهم في تزييف الوعي الاجتماعي للتلميذ ؟ بجانب معرفة هذا التزييف من خلال استطلاع المؤشرات الدالة علي حالة زيفه. فإن محاولة تزييف الوعي، وجعل التعليم حملاً للوعي الزائف، تعني إعادة إنتاج الأوضاع السائدة من خلال البرامج والمقررات التعليمية للتعبير عن مصالح المهيمنين ، وتعميق ايديولوجيتهم، وتبرير واقع الخاضعين واقتناعهم بأن

ذلك أمر طبيعي ولا مفر منه وليس من صالحهم تغييره. وكنموذج لذلك قام الباحث بتحليل مضمون مقرر القراءة للصف السادس الابتدائي للعام الدراسي ١٩٨٢/٨٣. ومن خلال التحليل توصل إلي النتائج التالية: (٦٤)

١ - من الوصف الكمي لبعض أبعاد الموضوعات الدراسية ، يمكن ملاحظة :

تصوير العلاقات الاساسية في المجتمع وتدعيمها وإعادة إنتاجها ، فالحاكم عسكري ، والمسيطر الرجل ، والتوجيه السياسي نحو الانفتاح ، والصديق الولايات المتحدة الامريكية ، والقيم الاساسية لرأس المال والياديه ، القريبه ، والمطلوب السلام والوثام ، والرضا ، والفراضي بين الناس. ومع هذا فالوقوف عند ملامح هذا الوصف الكمي ، لاتعبر عن جوهر المضمون والصور التي اعطاها للشخص والمضاي والمواقف.

٢ - بعض الملامح الكيفية للمضمون : يعكس المضمون بشكل واضح اتجاهاً سائداً يواكب الايديولوجية الرسمية ، والخطاب السياسي ونور الحاكم الفرد وأهمية الطبقات المسيطرة وإعادة إفتتاح قناه السويس والصلح والسلام مع العدو الاسرائيلي ، والاستثمار وأهمية رأس المال ورجال الاعمال ... الخ والابتلاء علي ذلك كثيرة :

- سيطرة الرجل : فقد كانت الصورة السائدة والنور الفعال للرجل ورسمت الموضوعات صورة أخاذه متلفة له ، حافلة بقرصاف مثالية تجاوزت الزمان والمكان ، فقد أتى قائدأ ، متغاضاً جندياً ، جسوراً ، مجرر الأرض ، مدافع عن العرض ، حسن التصرف ذكي ، لماح - مبابر ، عامل ، فلاح ، منتج ، أمين ، محب العلم ، شهم حتي عندما يكون مطلقاً.

وللاضف أيضاً تميز العسكريين على غيرهم من الرجال ، فمع أن

الصورة المسيطرة والصور الفعال هو دور الرجل ، فقد ميز من بين الرجال العسكريين ، والمحاربين ، والذي كان تواجدهم في حوالي ٢٥٪ من الموضوعات التسع والعشرون التي تم تحليلها.

وفي المقابل لم تخرج الصورة المصطاء للمرأة عن كونها أما تربي الأطفال، وترعاهم ، تابعة للذكر ، حتي عندما يكون هذا الذكر طفلاً. لم تظهر عاملة منتجة، مدرسية ، ولم تظهر مقاتله إلا عرضاً وفي جملة واحدة، لم تكرم الا بنشيد عن « عيد الام » ، يترجم أهميتها ودورها كأم وربة بيت ليوم واحد في العام يتصور انه للتخفيف مما هو ممارس عليها من ضغوط طوال ٣٦٤ يوماً تزداد في السنوات الكبيسة.

- تدعيم الهجرة لخارج الوطن : مع التسليم بأن الهجرة حل لمشاكل الافراد وأسرههم، في لحظة تاريخية يحول فيها واقع مجتمعهم دون اشباع حاجاتهم الاساسية، فيلجأون للهجرة، عندما يجدون فرصة بديلة في سياق مجتمع آخر، لتقضي العظمتان المتقابلتان، في مجتمع الطرد، ومجتمع الجنب الي اتخاذ قرار يتجاوز فيه الفرد ارتباطاته، بالأرض، والاقارب، والمجتمع. ومع أن كثيرين ينظرون للهجرة ، خاصة الي الدول النفطية ، نظرة إيجابية، فذلك لأن تقويم هذه العملية - غالباً ما يتم في ضوء الجنوى الاقتصادية لها، والتي تبدو فيها إتساقاً ظاهرياً في المصالح للفرد والنظام القائم، حيث هي تحل مشكلات كلا الطرفين - لكن التقويم السوسيولوجي ، الذي يضع في حسيلته نظرة مستقبلية لمصاحبات هذه الهجرة - يمكن أن يكشف عن مصاحبات بنائية معيقة لنفسيات هذه البنية، لا لأن الحلول عندما تأتي من خارج البناء الاجتماعي، تكون آتية، مهما طالت لحظة آنيتهما - ولكن لأنها ايضاً تحمل معها مصاحبات ليست أصيلة، ويمكن أن تدلل علي صحة هذا التوجيه ببعض المؤشرات والتحليلات في

- تلعب الهجرة في بعض جوانبها ، دور التفتيس عن ضغط الخيار على النظام السياسي القائم. ومن ثم كان اهتمام الموضوعات الدراسية بها، وتكديدها ، وتبريرها .. ففي الموضوع الذي حمل عنوانه : « هجرة الطير » أتت العبارات التالية : « من قديم الزمان وحتى الآن يهاجر الانسان .. ولهجرته أسباب متعددة، فقد يضيق به الرزق في أرضه فيطلب بهجرته رزقاً أوسع وبعيداً أرغد ، وربما لا يلائمه الجو في وطنه ولا توجد به صحته فيسعى الي جو يجد فيه الصحة والعافية ... ومن اليسير أن نتصور من حواك ، قترى ظاهرة الهجرة واضحة ، وكما يهاجر الانسان، تهاجر الطيور ... » والذي يبتقى في العبارات السابقة ، يجد أن من وضعها وصاغها يفهم بعض أبعاد سيكولوجية المصري المقيم ، الذي يخاف اعتلال الصحة ، وضيق الرزق، فلتى بما يخيفه ويحفزه علي الهجرة.

- تدعيم السياسة الاقتصادية القائمة : لأن التوجيه الأساسي، المعلن والممارس يكرس الانفتاح الاقتصادي، الذي يسعى الي تدعيم مواقع قوى خارجية وداخلية، ويعمل بالفعل علي إحداث تغييرات مقصودة ، تكون مواتية للحفاظ على هذه القوى ومصالحها ، فقد عني « المقرر الدراسي» بتدعيم هذه السياسة، بطريقة ساقرة حيناً ، وبأخرى مقنعة أحياناً وهذه بعض الشواهد علي ذلك :

- أتت القطعة التي تحمل عنوان « كفاح ونجاح » بثلاث شخصيات مصرية، لها دورها وجذبها لدي الكثيرين، لكن الموضوع المقرر أصغر، أن يمرض بعض جوانبها التي تؤكد علي قيم دون غيرها، وعلي قضايا أكثر من غيرها. فاختيار شخصية «مصطفى كامل» تجذب الوطنيين، وتدعم الحزب المسيطر. واختيار شخصية « طلعت حرب» كانت وسيلة لتأكيد أهمية

الاستثمار ورأس المال وتنظيم النور المتقطع النظير للشرائح التجارية والبنكرراطية والعقارية، فالقطعة تذكر نصاً أن طلعت حرب « زعيم حارب الاستثمار بسلاح جديد هو صلاح المال ... ويكون رؤس أموال مصرية جعلها أساساً للمشروعات التجارية والعقارية » ومع أن ثمة أدوار أخرى وأفكار أخرى كانت لدى طلعت حرب ، حول الصناعة الوطنية. والفن الوطني ... إلخ إلا أن القطعة إختارت طلعت حرب دون غيره وركزت علي هذه الجوانب دون غيرها. أما قصة « طه حسين » فقد كان التركيز فيها علي قدراته الفردية وكفاحه الفردي وقطعه في المغرب.

٢- تحقيق « السلام الاجتماعي » وإجهاض الصراع الاجتماعي : ومع أن المقدمات المنطقية والعميقة لتحقيق هذا السلام ، هي إشباع الحاجات الأساسية للجماهير في إطار أصق من عدالة توزيع الثروة والسلطة فإن المخطط الترووي وواضع المنهج الدرامسي، يتصور أنه يمكن « تعليمياً علي الطريقة » التشريعية الباطلوفية » المساعدة في تحقيق هذا السلام. فثاني بمضمونات المقررات الدراسية تساعد في هذا. ولهذا نجده يدعو للهجرة لخارج الوطن ، ويعتق سياسة الانفتاح الاقتصادي ويجعل صورة الحاكم، وينتشر فيه السلام والوثام، في الموضوع الذي حمل عنوان : « العقل زينة » كان التأكيد علي ضرورة التروي وعدم التصرع والاندفاع وتحكيم العقل ، والتفكير أكثر من مرة قبل الاقدام علي شيء ما. وفي الموضوع الذي حمل عنوان : « الكلب والحمامة » كان تركيزه علي « المعروف والوثام » بين المظروفات، وفي الموضوع الذي أتى ينصوح من « اللادب النبوي » كان التركيز علي التراحم والتعاطف والتواد والاحسان، مع أن نصوحاً دينية أخرى تدعو الي مقاومة الظلم. ودفغ الله للناس بعضهم ببعض. ... إلخ . وفي الموضوع الذي حمل عنوان « الفصل المثالي » كان نشاط التلاميذ إستجابة لمبادرة الناظر الذي يمثل القرار والمبادرة من

أعني، من رب العائلة، وكبير العائلة - يدعم رائد الفصل هذا بقوله : « انى أشكر لكم إستجابتكم لرغبة السيد ناظر المدرسة ». أما الموضوع الذي حمل عنوان : « أصل يا أبني » يقول النص : « أى بنى ، ليس لدى شيء من المال أتركه لك من بعدى، لانني فقير ، وأستأسف علي ذلك » مما يعني صراحة وضمننا إقناع الفقراء بالرضا بقرعهم ، « لفض » ذلك الحقد علي الاغنياء وهي عبارة اذا أضيفت الي عبارات أخرى وقيم أخرى، ك« فكرة » الساعي الامريكي مخترع التليفزيون « يمكن أن تساعد علي تيزير الفقر وقبوله، مع انه لو كان الفقر رجلاً لقتله . كما قال الاسلام علي بن ابي طالب كرم الله وجهه .

٢ - المركز الأمريكى لتطويو المناهج المصرية :

هي خلال ماسبق يتضح لنا كيف استطاعت المناهج والمقررات الدراسية، أن تتضمن معارف وقيم ومفاهيم واتجاهات تعبر بجللاء وأصح عن (أيديولوجية النظام السياسى خلال تلك الفترة . ومن هنا فإن آليات التبعية الداخلية، وهي دور النخبة وأصحاب المصالح في تحقيق مصالحهم الايديولوجية، من خلال تحقيق مصالح نخب بلدان المركز. إلا أن الامر لم يتوقف عند ذلك الحد؛ حيث رأت نخب وقوى الضغط الخارجية أن تتواجد فعلياً وجسدياً، وليس من خلال وكلاء لها في الداخل - آليات التبعية الخارجية - فانشأت « مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية » بالقرار الوزاري رقم ١٧٦ في ١٩٦٤م ويتمول من « الوكالة الامريكية للتنمية الدولية » وذلك علي الرغم من وجود المركز القومي للبحوث التربوية التابع لوزارة التربية والتعليم، والمصادر به القرار الجمهورى رقم ١٨٠ في عام ١٩٧٢، ويضم ثلاث شعب ، شعبة بحوث / تطوير المناهج. وشعبة بحوث السياسات التربوية وشعبة بحوث التخطيط التربوي.

وبذلك نشأت الازواجية في صلية التطوير ، فمهمة لتطوير المناهج ضمن المركز القومي للبحوث التربوية، ومركز لتطوير المناهج بتمويل أمريكي، والاثنين تابعين لوزارة .. وهنا نتساءل : هل يؤثر التمويل علي اتجاهات التطوير ؟ وماذا يعني ان يكون احدهما ضمن خطة التمويل الاجنبي والاخر ضمن خطة ميزانية الدولة ؟ وايهما يملك حق اصدار القرار المتعلق بتطوير المناهج الدراسية ؟ وبمعني آخر هل هناك علاقة بين التمويل والهيمنة وسلطة اتخاذ القرار ؟ أسئلة كثيرة وتحتاج الي دراسة مستقلة حول هذا المركز وقصته.

(ونأمل أن نوفق في إنجاز مثل تلك الدراسة قريباً) لكن هذا لا يمنع أن تلقى بعض الضوء علي هذا المركز وقصة انشاءه.

تحاول الولايات المتحدة الامريكية جاهدة تدعيم مكانتها العالمية بشتى الوسائل الممكنة - وتركز جهودها علي الخصوص في استقطاب الدول النامية والتابعة من خلال قوة الدولار. وفي هذا الاطار أنشأت الولايات المتحدة الامريكية مايعرف باسم « الوكالة الامريكية للتنمية الدولية » وما يطلق عليه « صندوق المعونة الامريكية » حيث تقدم أمريكا من خلال ذلك مئات الملايين من الدولارات سنوياً كمئحة مجانية للدول التابعة خاصة في الشرق الأوسط، والبلدان التي تسير في الفلك الامريكي . وأمريكا لاتقدم تلك المنح حباً في سواد عيون تلك الشعوب - وانما تقدمها لتحقيق السيطرة الامريكية ووفقاً لشروط تعسفية مصدده ، بعضها ملحق ، وهو الذي في ظاهرة الحب والعطف، وبعضها الآخر غير ملحق - وهو الذي يرتبط بفرض السيطرة الامريكية علي شعوب الشرق الأوسط.

وكانت الولايات المتحدة الامريكية تقدم ملحوظتها في البداية لمساعدة

الدول التابعة في المجالات الأساسية للنظام الاقتصادي من زراعة وصناعة - يفرض تعميق التنمية - ثم رأيت أن توسع نطاق تلك المساعدة لتشكيل النظام التعليمي ، حيث يمكنها بعد ذلك تدريجيا أن تتحكم في تكوين وتشكيل العقول وتسيطر علي تنشئة الاجيال الجديدة لتلك الشعوب، وتضمن ولائها لأمريكا ، سواء في المستقبل القريب أو البعيد.

وفي هذا الإطار ، ضمن برنامج المعونة الأمريكية ، أبرمت مصر عام ١٩٨٨ اتفاقا مع أمريكا ، تقدم فيه : الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية « الي وزارة التربية والتعليم المصرية ، منحة لا قدر قيمتها ٥٧ سبعة وخمسون مليون دولار ، لتطوير البرامج التعليمية والمناهج الدراسية وتصرف هذه المنحة الي الوزارة علي دفعات بواقع ١٠ عشر ملايين دولار سنويا لمدة خمس سنوات متتالية ويكون مجموعها خمسين مليون دولار ، بينما يخصص مبلغ السبعة ملايين دولار الباقية لشراء المبنى والتجهيزات الخاصة بمشروع التطوير التعليمي.

ولقد استطاع المركز الجديد بهذه اللوات أن يفري العديد من الباحثين بالمركز القومي للبحوث التربوية وانتدابهم للعمل فيه. وكذلك انضم اليه العديد من خبراء التربية وزجالاتها في مصر الذين ارتبطت مصالحهم الفكرية والاقتصادية بهذا المركز وبذلك التوجهات الجديدة والانفتاح علي أمريكا. وتم بالفعل إنجاز ثلاث كتب تدرس لصفوف الثلاث الاولي بالتعليم الاساسي بعنوان : « الدراسات البيئية » وذلك تحت اشراف خبيرين أمريكيين هما : « ايفيرت كيتش » و« ديفيد بيس » والغريب في الامر ان هذه الكتب وضعت في أمريكا : Education Development Center INC. Wash- ington, D.C. April 25 1990 في مركز تطوير التعليم في واشنطن. وتم تحييش عناوين الكتب ببعض الاسماء المصرية ، سواء للمعونة،

أو وضعهم كمستشارين قروبين ، مقابل حلته من النولارات.

والجمال لايتسع هنا للحديث حول محتوى الكتب ، ولكن يكفي أن نذكر صرخة أحد الامهات في « يريد الاهرام عند ١٩٩١/١٢/١ معا ورد في كتاب « العلوم والانشطة » للسنة الثالثة الابتدائي في باب (نافذة علي الصباه) ، الصفحات ٣٢ ، ٣٤ ، ٣٦ ، من الكتاب المقرر لهذا العام ١٩٩١ .

- ما التشابه والاختلاف بين معالم مدينة نيويورك ومعالم مدينة العاشر من رمضان ؟

- ما التشابه والاختلاف بين معالم مدينة باريس ومعالم مدينة الاسكندرية ؟

- ما التشابه والاختلاف بين المعالم الحضارية والطبيعية لمدينة لندن ومدينة القاهرة ؟

لذلك الاسئلة موجه الي طالب السنة الثالثة الابتدائي والذي لم يتجاوز عمره تسع سنوات فقط، ولم يخرج من قرويته أو مدينته أو الحى الذي يعيش فيه.. هذه عينة من المناهج المطوره الجديدة، والتي تم تطويرها بالنولارات وفاق الضربة الامريكية ورجالها الذين يعيشون بيننا وبين ظهر انينا .. الامر في حاجة الي وقفه وطنية من الرأى العام والاحزاب السياسية والهيئات وال نقابات ، وكل من يهمهم أمر هذا الوطن. تجاه هذا المركز وسلوكياته ، وتجاه من يقفون خلفه.. والموضوع اكبر من كونه قضية فنية لتطوير المناهج ، انه قضية صياغة وتشكيل العقل والوجدان المصري للقرن القادم .. قرن الهيمنة والسيطرة الامريكية في ظل نظامها العالمي الجديد!

لعل هذه هي أهم الملاحظات التى يمكن أن تساق حول السياسة التعليمية الجديدة ، والتي هي فى حاجة إلى المزيد من الدراسات والأبحاث ، لخطورة ما قامت عليه من إجراءات ، وما سوف تجريه فى الواقع التعليمي

من تغييرات تصب جميعها في قلب الأرضاع وتكريس التبعية والقضاء على كل المكاسب التي حققها الشعب المصري على مدى كفاحه الطويل ..
والسؤال الآن :

٢- ما العمل...؟

هذا أسهل طرح هذا السؤال - ولكن الإجابة عن هذا السؤال هي جد معقدة ومتشابهة ، وفوق طاقة الفرد - الباحث - والدراسة ، لأن الإجابة عن هذا السؤال تخص المجتمع المصري بأسره ، تخص كل المصريين من التعليم ، وجميع أصحاب المصالح الاجتماعية في صميم بقاء الحال على ما هو عليه .. ولكننا سوف نحاول أن نطرح وجهة نظرنا في الإجابة . اعلم من المستقر في الآتيان ، وبما هو حادث وجاري في عالم اليوم ، أن النظم السياسية في العالم الثالث تهيم وتحتكر مقدرات شعوب العالم الثالث ، وتقبض بيد من حديد على كافة النظم المجتمعية . وعصر ليست إستثناء من هذه القاعدة شبه الصارمة .. فالنظام السياسي يملك كل شيء ، ويوجه كل شيء في المجتمع حسب أيديولوجيته ومصالحه الطبقية والسياسية . وعلى رأس هذه الأشياء نظام التعليم وسياسته .

وهنا فإن أي تغيير أو تعديل في توجهات النظام التعليمي وسياسته لن يكون إلا بموافقة النظام السياسي ووفق قناعاته الأيديولوجية ومصالحه الطبقية . لذلك فإن التغيير عليه أن يبدأ من النظام السياسي وليس من سياسة التعليم ، وهذا التغيير سوف يكون - وهو كذلك فعلاً - من مهام القوى السياسية والاجتماعية الفاعلة في المجتمع وصاحبة المصلحة في التغيير لتحقيق مزيد من المشاركة السياسية في الحكم وصناعة القرار السياسي والتربوي . وهذه مهمة وطنية وتاريخية تتحق عبر كفاح وطني ونضال سياسي لتغيير بنية النظام السياسي ، ليكون أكثر تعبيراً عن

ولهذا نعتقد أن هناك مسيلين للعمل التربوي اليومي المباشر ، الذي يستطيع أن يكون جماعة ضغط ، إذا لم تستطع التغيير ، فإنها على الأقل تحول دون المزيد من التدهور التعليمي والتربوي . السبيل الأول : هو تكوين رأى عام وطنى مستقتر يلقى بقضية التعليم إلى منصة الجدل السياسى والإجتماعى الدائر الآن فى المجتمع ، بحيث تصبح قضية الأسى والهم والفد .. وأهل المنظمات والهيئات والتقايات المهنية والمؤسسات غير الرسمية والجماعات الأكاديمية ورجالات التربية والمستثمرين هم قوام تلك الجماعة الضاغطة ، فكما أن هناك جماعات مصالح ورجال أعمال تضغط فى مسيل توجيه القرار السياسى بما يحقق مصالحها ، فلا بد من وجود جماعات مقابلة ، تضغط فى الاتجاه المقابل . بإختصار شديد ، تحويل قضية التعليم وسياسته من قضية تربوية فنية قاصرة على نفر قليل من الخبراء التربويين ، إلى قضية سياسية وقضية رأى عام .. تستطيع تلك الجماعات أن تعينه لصالح قضايا الجماهير والكاكسين والمحرومين فى هذا الوطن .

أما السبيل الثانى ، فإنه للأسف الشديد ، ورغم وجود ثلاثة أحزاب سياسية رئيسية ، إلا أن قضية التعليم لا تحتل موقعها الحقيقى على جدول أعمالها ... ولا يثور الحديث عن التعليم وسياسته ، إلا فى المناسبات ، ونكاد نرغم أن برامج تلك الأحزاب يفتقد إلى الرؤية السياسية لقضية التعليم .. وهناك القوى السياسية القاطنة المحجوبة عن الظهرية ، بما تملكه من كوادرس سياسية وفنية وإختصاصيين فى مجال التعليم .. هذه الأحزاب وتلك القوى عليها أن تلعب دورها الحقيقى نحو كشف وفضح سياسية التنظيم وتوجهاتها الأيديولوجية ، وطليهاً أيضاً أن تعمق الوعى العام بما يمكن أن تكون عليه الأحوال فى حالة إستمرار السياسة التعليمية الحالية فى نهجها . ولا شك

أن الأحزاب السياسية والقوى السياسية المحجوبة لا تلعب الدور المناط بها في قضية التعليم .

إن تفعيل السياسة التطعيمية الحالية ، لن يكون إلا عندما يصبح التعليم فعلاً مجالاً للصراع الإجتماعي والسياسي ، بين القوى السياسية والإجتماعية المتباينة ، والفاعلة في الواقع المصري ، عند ذلك ، سوف يتضخ زيف تلك السياسة وإنحيازها الطبقي والأيديولوجي ، وسوف يكون الخيار أمام الناس وأعضاء ، إما أن تختار أن تقف بجوار من يدافعون عن مصالحهم وأحلامهم ، وأما أن تقف مع أعدائها الطبقيين . ولعلنا في تلك الإجابة التي طرحنا فيها وجهة نظرنا ، لم نتطرق إلى باب الماينيفيقات ، والذي تحفل به الدراسات التربوية . حلوانا أن نضع منهاج عمل يساعد في تركيز الجهود حول محور فاعل وقادر على التأثير .

المواش والمراجع

١ - هناك العديد من الدراسات والأبحاث العربية ، التي عالجت هذا الموضوع بشكل نظري وتطبيقي مسهب على الواقع المصري والواقع العربي ، نذكر منها على سبيل المثال :

- سمير أمين ، التطور الاقتصادي : دراسة في التشكلات الاجتماعية للرأسمالية المحيطة .
ترجمة : يرهان خليل . (بيروت ، دار الطليعة ، ١٩٧٤) .
- الطبقة والامة في التاريخ وفي لمرحلة الإمبريالية .
ترجمة : هنري عبودي بيروت ، دار الطليعة ، ١٩٨٠ .
- أزمة المجتمع العربي (القاهرة ، دار المستقبل العربي ، ١٩٨٥) .
- كما بعد الرأسمالية (بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٨) .
- كمال حبيب ، التنمية والتزبيد في العالم الثالث (مجلة الألفية المعاصرة ، العدد ٢ ، القاهرة ، سبتمبر ١٩٨٥) .
- إبراهيم سعد الدين ، حول عقولة التنمية والتنمية الاقتصادية العربية (مجلة المستقبل العربي ، العدد ١٧ ، يوليو ١٩٨٠) .
- إبراهيم سعد الدين ، النظام الدولي وآليات التنمية : آليات التنمية في إطار الرأسمالية المتعدية الجنسيات (مجلة المستقبل العربي ، العدد ٩٠ ، أغسطس ١٩٨٦) .

حمد أزهر الصمالي ، قياس التبعية الاقتصادية للوطن العربي وتأثيراتها الجيوسياسية
المحتلة (مجلة المستقبل العربي ، العدد ٩١ ، سبتمبر ، ١٩٨٦) .

- محمد السيد جعدي ، نظرية التبعية وتفسير تخلف الاقتصاديات العربية (مجلة
المستقبل العربي ، العدد ٦٢ ، أبريل ، ١٩٨٤) .

- محمد عبد الشلعي ، التبعية التكنولوجية في الوطن العربي - المفهوم العام والتطبيق
عملي (مجلة المستقبل العربي ، العدد ٦١ ، مارس ١٩٨٤)

- عادل فخيم ، النموذج المصري لرأسمالية الدولة القومية - دراسة
في التغيرات الاقتصادية والطبقية في مصر
١٩٧٤-١٩٨٢ (القاهرة ، دار المستقبل العربي ، ١٩٨٦) .

٧- إبراهيم العيسوي ، معنى التبعية ، في قضايا فكرية : الكتاب الثاني
(القاهرة - دار الثقافة الجديدة ، ١٩٨٦ ، ص ١٢ .

٣- المرجع السابق ، ص ١٢ .

٤- كمال نجيب ، التبعية والتربية في العالم الثالث ، مرجع سابق ، ص ٥ .

٥- Fernando H. Cardoso, "Dependency and development in
Latin America", (New Left Review, 74, July - August 1972) p.93 .

للأمن كمال نجيب ، مرجع سابق ، ص ٦ .

٦- محمود أمجد العالم ، تطبيق على فترة قضايا فكرية (التبعية .. الخطر ..
والمواجهة) قضايا فكرية ، مرجع سابق ، ٢٨٨-٢٨٩ .

٧- إبراهيم سعد الدين ، الرأسمالية المصرية تستعيد مواقفها في حضائنه رأس المال
العربى والأجنبى ، ندوة قضايا فكرية ، مرجع سابق ، ص
٢٢٤ - ٢٢٥ .

٨- سامية سعيد إمام ، الأصول الإجتماعية لتخبة الإقتصاد الإقتصادى
فى المجتمع المصرى (رسالة ماجستير ، غير منشورة ،
كلية الإقتصاد والعلوم السياسيه ، جامعة القاهرة ، ١٩٨٤)
ص ٥٢ - ٥٥ .

٩- ميشيل كامل ، لعبة الديمقراطية وممارعات السلطة فى مصر - فى مصر من
الثورة إلى الود ، مرجع سابق ، ص ١٦٤ .

١٠- سامية سعيد إمام ، الأصول الإجتماعية لتخبة الإقتصاد الإقتصادى فى المجتمع
المصرى ، مرجع سابق ، ص ٨٨ - ٩٧ .

١١- المرجع السابق ، ص ١٢٨ - ١٢٩ .

١٢ - لاحظ أن شركات تمويل الأموال مثلاً كانت أكبر مثال على
ولم تخرج عن كونها نشاط الإقتصاد العائلى ،

عائلى شقيق ، وكذلك نشاط رشاد طمان ، وصمد السادات

١٣- سامية سعيد إمام ، ، إلخ .

١٤ - فلاد مرسي ، مرجع سابق ، ص ١٤٦ - ١٤٨ .

جوهر التبعيه الجديد المشارك والإنتاج بين رأس المال المطى

والعائلى ، ندوة قضايا فكرية ، مرجع سابق ، ص ٢٥ -

٢٥١ .

١٥ - محمود عبد الفضيل ، عملية تجزيف مصر إجتماعياً ، ندوة قضايا فكرية ،

مرجع سابق ، ص ٢٥٦ .

- ١٦ - محمد بوبنار ، الاتجاه الريعي للدولة في مصر : دراسة في تعميق التبعية
لنوة قضايا فكرية ، مرجع سابق ، ص ١٠٩ .
- ١٧ - البنك الأهلي ، الهجرة الموقتة للمصريين للعمل بالخارج
وخاصة الدول العربية ، النشر الإحصائي ، المجلد
٣٢ ، العددان ٢ ، ٤ ، القاهرة ، ١٩٧٩ ، ص ٣٢٢ -
٣٢٤ .
- ١٨ - دينا جلال ،
المعركة الأمريكية لن .. مصر أم أمريكا ؟
القاهرة ، كتاب الأهرام الإقتصادي ، العدد العاشر ،
١٩ - فرانسيس مورلايه ديسمبر ١٩٨٨) ص ٤٢ .
- وأخرون ، أمريكا وصناعة الجوع ، ترجمة : حسن أبو بكر ،
٢٠ - دينا جلال ، (القاهرة دار الفكر للدراسات والنشر ، ١٩٨٦) ، ص ٢٧ .
- ٢١ - فرانسيس مورلايه ص ٣٦
وأخرون ، المعركة الأمريكية لن .. مصر أم أمريكا ؟ مرجع سابق ص
٥٣ .
- ٢٢ - المرجع السابق ، أمريكا وصناعة الجوع ، مرجع سابق ، ص ٤٢ .
- ٢٣ - دينا جلال ، ص ٤٤ .
- ٢٤ - المرجع السابق ، مرجع سابق ، ص ٢٠٠ - ٢٠٨ .
- ص ٢٠٢ - ٢٠٦ .

٢٥ - Word Bank, World-Debt Tables, External-Debt of Developing Countries, 1984-1985. (Editions Worckington , D.C. 1985), pp.234-236 .

- ٢٦- رمزي زكي ، بحث في بيوت مصر الفارجه (القاهرة ، مكتبة
مديني ، ١٩٨٥) ص ٢٩٩-٤٠٨ . ومحمد لويذر ،
الإتجاه الرعبي العول في مصر ، مرجع سابق ، ص ١١٣-١١٤ .
- ٢٧- ميشيل كامل ، لعبة الديمقراطية ومبرعات السلطة في مصر ، مرجع
سابق ، ص ١٩٠-١٩١ .
- ٢٨- محمد لويذر ، إنتهى الدور المنتج لرأس المال المصري ، نقرة قضائيا
لفكرة مرجع سابق ، ص ٢٤٣ .
- ٢٩- مهدي كامل ، مقدمات نظرية لدراسة الفكر الاشتراكي في
حركة التحرر الوطني (بيروت ، دار الفارابي ،
١٩٨٦) ص ١٦٩ .
- ٣٠- المرجع السابق ، ص ١٧٠ .
- ٣١- وزارة التربية والتعليم - تطوير وتحديث التعليم في مصر - سياسة
نشطه وبرنامج تحلقه (القاهرة ، وزارة التربية
والتعليم ، يناير ١٩٨٠) - ص ١١-١٢ .
- ٣٢- المرجع السابق ، ص ١٨-٢٠ .
- ٣٣- وزارة التربية والتعليم ، السياسة التعليمية في مصر (القاهرة ، المكتبة
الفني للوزير ، يناير ١٩٨٥) ، ص ٩-١١ .
- ٣٤- أحمد فتحي سرور ، إستراتيجية تطوير التعليم في مصر (القاهرة ،
وزارة التربية والتعليم ، يناير ١٩٨٧) ، ص ١١٧-١١٨ .
- ٣٥- المجالس القومية المتخصصة ، المجالس القومية
المتخصصة (١٩٨١) ، ص ٩٧ .

٣٦ - شبل بدران ، " التربية والبيئة الإجتماعية في البلدان المتخلفة " (مجلة التربية المعاصرة ، العدد الأول ، يناير ١٩٨٤) ، ص ١١٠ .

٣٧ - إبراهيم العيسوي خطة التنمية الحكومية - الإحلام والواقع (محدد) ، والمبيل الجاد - (القاهرة - كتاب الأماني ، رقم ٢١ ، يناير ١٩٨٩) ، ص ٥١ .

٣٨ - وزارة التربية والتعليم ، السياسة التعليمية في مصر ، مرجع سابق ، ص ١٣ .

٣٩ - شبل بدران ، " التعليم وحقوق الإنسان المصري " (مجلة الهلال ، عدد ديسمبر القاهرة ، ١٩٨٧) ، ص ٥٦ .

٤٠ - المرجع السابق ، ص ٥٦ .

٤١ - أحمد فتحي سرور ، إستراتيجية تطوير التعليم في مصر ، مرجع سابق ، ص ١٢٩ .

٤٢ - إبراهيم العيسوي ، خطة التنمية الحكومية ، مرجع سابق ، ص ٥٠ - ٥١ .

٤٣ - مصطفى كمال حلمي ، المجالس القومية للتعليم في مصر - حاضره ومستقبله - المتخصصه (البويسيكر ، نشره الشعب القومية التربية والعلوم والثقافة العدد ٤٣ ، القاهرة ، ١٩٧٧) ، ص ١٢-١٣ .

٤٤ - سياسة التعليم ، مرجع سابق ص ١١١ - ١١٢ .

٤٥ - الجهاز المركزي للنشر الإحصائي - حول نظم التعليم للتعبئة العامة والإحصاء ، والتوظيف في مصر (العدد الخامس ، القاهرة ، أكتوبر ١٩٨٦) ، ص ٢٢ .

٤٦ - أحمد فتحي ممدوح ، إستراتيجية تطوير التعليم في مصر ، مرجع سابق ، ص ١٤٥ - ١٤٨ .

٤٧ - إبراهيم سعد الدين ، " قومية التعليم ووطنية " (الأهالي ١٤/١١/١٩٨٤)

٤٨ - والى السيد/ منصور حسني نائب وزير التربية والتعليم على فكرة إستيراد المعلمين الأجانب في عام ١٩٧٩ حينما كان يحتل مقعده الوزاري ودافع عنها بشدة (أهرام ١٣/٩/١٩٧٩) وبعد أن ترك مقعده الوزاري ، بعد توليه الوزارة ، وشغل منصب نقيب المعلمين ، عارض الفكرة بشدة ، ودافع عن قومية التعليم وكرامة المدرس المصري ، وعلى أن ذلك يشكل مدحاً لكل القيم والمكاسب التي حققتها المعلم المصري طوال تاريخه الطويل (أهرام ٤/١/١٩٨٨) .

٤٩ - أحمد فتحي ممدوح ، إستراتيجية تطوير التعليم في مصر ، مرجع سابق ، ص ١٢٤ .

٥٠ - حامد عمار ، "عواش على متن التعليم " (الضبط ١٩/٧/١٩٨٨) .

٥١ - عبد العظيم أتيس ، التعليم الفني وقضية التقنيه (مجلة العربي ، العدد ٣٦٢ ، الكويت ، يناير ١٩٨٩) ، ص ٢١ - ٣٢ .

٥٢ - فؤاد زكريا ، " السياسات التعليمية في مصر في الثمانينات " (ثروة التربية المعاصرة ، العدد ١٣ ، ص ٢٢١) .

٥٣ - عبد العظيم أتيس ، التعليم الفني وقضية التقنيه ، مرجع سابق ، ص ٢٢ .

٥٤ - حامد عمار ، "عقدة التعليم الفني " (الضبط ١٩/٧/١٩٨٨) .

٥٥ - أحمد المهدي عبدالعليم ، الوهم الأكبر في تطوير التعليم " (الضبط ، ٢١/٧/١٩٨٧) .

٥٦ - شبل بدوان ، " التربية والتثقيف - دراسة في التعليم الأجنبي ومدارس اللغات " (مجلة التربية المعاصرة ، العدد الثالث ،

- القاهرة ، مايو ١٩٨٥) ، ص ٤٣ .
- ٥٦ - كمال نجيب ،
- ٥٧ - محمود أمين العالم ،
- ٥٨ - سعيد اسماعيل علي ،
- ٥٩ - محمود أمين العالم ،
- ٦٠ - ثابدة حسن سالم ،
- ٦١ - المرجع السابق ،
- ٦٢ - عبدالباسط عبد المصطفى ،
- ٦٣ - المرجع السابق ،
- ٦٤ - المرجع السابق ،
- ٥٧ - " الإنفتاح والتعليم " (نقرة حزب التجمع حول - أزمة التعليم في مصر - جريدة الأمل ، ١١/١/١٩٨٩) .
- ٥٨ - ثلاث نصوص وثلاثة مواقف في منهج تدريس الفلسفة لطلبة الثانوية العامة أنبى في مصر . (مجلة دراسات تربوية ، العدد الاول ، نوفمبر ١٩٨٥) ، ص ٢٩ - ٧٤ .
- ٥٩ - أنهم يخلدون التعليم (كتاب الاهالي ، العدد ٩ ، يناير ١٩٨٦) ، ص ١١٣
- ٦٠ - مرجع سابق ، ص ٦٩ - ٧٠
- ٦١ - التفتة السياسية للطفل العربي - دراسة لتحليل مضمون الكتب المدرسية في مصر والاردن وسوريا وايران (المستقبل العربي ، العدد ٥١ ، مايو ١٩٨٢)
- ٦٢ - ص ٥٤ - ٦٨
- ٦٣ - ص ٥٩ - ٦٨
- ٦٤ - التعليم وتكيف الوعي الاجتماعي - دراسة في استطلاع مضمون بعض المقررات الدراسية ، (الكويت ، مجلة العلوم الاجتماعية ، العدد الرابع ، عام ١٩٨٤) ، ص ٥٥ - ٧٧
- ٦٥ - ص ٦٧ - ٧٧

المحتويات

٧	تقديم بقلم الدكتور حامد عمار
٣٩	استهلال
٣٥	* الدراسة الأولى :
٣٥	الايديولوجيا والتربية : محاولة لتحديد إطار نظري.
٣٩	أولا : حول إشكالية التعريف
٤٠	١ - الايديولوجيا والوعي الاجتماعي.
٤٣	٢ - الايديولوجيا والوعي الذاتي.
٤٣	ثانيا : الايديولوجيا هي الفكر البرجوازي
٥٣	ثالثا : الايديولوجيا هي الفكر الماركسي
٥٣	١ - ماركس ... والايديولوجيا
٦٤	٢ - لينين .. والايديولوجيا
٦٧	٣ - لوكاتش .. والايديولوجيا
٦٨	٤ - انطونيو غرامشي .. والايديولوجيا
٨١	٥ - لويس ألطوسير .. والايديولوجيا
٧٣	٦ - كارل مائهايم .. والايديولوجيا
٧٩	٧ - هل الايديولوجيا الماركسية وعي ذاتي ؟

- ٨٤ - ابعاء : الايديولوجيا والتربية
- ٨٧ ١ - المدرسة في النظام الرأسمالي
- ٩٥ ٢ - المدرسة والاعتقابه

* الدراسة الثانية :

- الايديولوجيا والتربية في مصر (١٩٥٢ - ١٩٧٤)
- ١١٢ أولا : الايديولوجيا السائدة في الفترة من ١٩٥٢ - ١٩٧٤
- ١٢٣ ١ - التوازن في مواجهة الصراع
- ١٢٦ ٢ - تطور الايديولوجيا السائدة
- ١٣٣ ٣ - الايديولوجيا السائدة وتزييف الوعي
- ١٣٥ ٤ - أزمة ايديولوجيا .. أم أزمة طبقه ؟
- ١٣٩ ٥ - الخصائص النوعية للبرجوازية المصرية الصغيرة.
- ١٤٣ ثانيا : الايديولوجيا السائدة والسياسة التعليمية
- ١٤٦ ١ - هيمنة الاتجاه الوطني التوازني
- ١٥٣ ٢ - اخفاق السياسة التعليمية .. أم لنظرية التوازن ؟
- ١٦٩ ٣ - الايديولوجيا السائدة وتطور المناهج الدراسية.

* الدراسة الثالثة :

- الايديولوجيا والتربية في مصر (١٩٧٤ - ١٩٨٩)

- ١٨٩ : الايديولوجيا السائدة في الفترة من ١٩٧٤ - ١٩٨٩
- ١٩٠ ١ - أيديولوجيا التبعية
- ١٩٦ ٢ - المرتكزات الاجتماعية للتبعية
- ٢٠٣ ٣ - آليات التبعية
- ٢١٥ ٤ - إنتهاء الدور القيادي للرأسمالية الوطنية
- ٢١٨ **ثانيا : الايديولوجيا السائدة .. والمسيحية التعليمية**
- ٢١٩ ١ - ديمقراطية التعليم وديمقراطية النظام السياسي.
- ٢٣٨ ٢ - تكافؤ الفرص في التعليم وفي الحياة
- ٢٥٠ ٣ - أزمة النظام .. وأزمة التعليم
- ٢٥٧ ٤ - الايديولوجيا السائدة وتطوير المناهج الدراسية.

سلسلة كتاب الأهالي

- ١- مستقبل الديمقراطية في مصر
- ٢- الأسس الثورية للتقدم
- ٣- في إصلاح ما أفسد الاقتحاح
- ٤- محنة التعليم
- ٥- دعم الأغنياء ودعم الفقراء
- ٦- هل نهزم المد العالي
- ٧- بنوك رياشات
- ٨- محاكمة ريجان
- ٩- إنهم يهزمون التعليم
- ١٠- حدث في كامب ديفيد
- ١١- مدرسة السادات السياسية
- واليسار المصري
- ١٢- السلام الضائع في كامب ديفيد
- ١٣- حكومة وأهالي وخلافة
- ١٤- لتطبيق الشريعة لا للحكم
- ١٥- الثورة المضادة في مصر
- ١٦- لهذا نعارض مبارك
- ١٧- أتيل في خطر
- ١٨- السادات القناع والحقيقة
- ١٩- أزمة النظام الاشتراكي
- ٢٠- نظرة ثانية إلى القومية العربية
- ٢١- خطة التنمية الحكومية :
- الأحلام والواقع والتدليل الجاد
- ٢٢- غيب محفوظ- الصورة والمثال
- ٢٣- يوميات دبلوماسي في بلاد العرب
- خالد محيي الدين (نقد)
- د. محمد أحمد خلف الله
- د. إبراهيم العيسوي
- د. سعيد أسماويل علي
- خبراء الاقتصاد لحزب التجمع - (نقد)
- فيليب جلاي
- ديفيد لاندز - ترجمة وتقديم د. عبد
- الحقوقي أنيس
- فريق من المتخصصين في السياسة الدولية
- ترجمة يهومي قنديل
- د. سعيد إسماويل علي
- ثلاثة مؤلفين إسرائيليين - ترجمة إبراهيم
- منصور - (نقد)
- لطفي الحولي - (نقد)
- د. محمد إبراهيم كامل
- الفنان بهجت - تقديم صلاح عيسى
- خليل عبد الكريم
- د. غالي شكري
- كتاب ولغاني الأهالي
- كامل زهير
- محمد عبد السلام الزيات (نقد)
- د. إبراهيم سعد الدين
- د. فؤاد مرسى
- د. لطيفة الزيات
- ١٧ خبيراً - تحرير د. إبراهيم العيسوي
- د. لطيفة الزيات
- توفيق كرف / لهنجرادوف - ترجمة جلال
- الماشطة وحسني عبد الحافظ

- ٢٤- مقاومة التاريخ الكبرى
٢٥- البريستريكا ومستقبل الاشتراكية
٢٦- الإسلام والمرش
٢٧- الخطاب المبادئ
٢٨- حسن البنا - كيف ومتى ولماذا
٢٩- الأقباط في وطن متغير
٣٠- ثورة الضباط الأحرار في مصر
٣١- معارك مباحية
٣٢- لماذا تعارض بيان الحكومة
٣٣- التعايش بين الرأسمالية والشيوعية
٣٤- التطور الزراعي في مصر
٣٥- صناعة الفقر العالمي
٣٦- ألف يوم من الثورة
٣٧- موسكو تعرف الدموع
٣٨- نقد الحركة النسوانية
٣٩- حكايات من دفتر الوطن
٤٠- مجتمع الانتماء الفلسطينية
٤١- بشر بلا ضمير
٤٢- الإزهاق
٤٣- برناسينا للتغيير
- ٥- فؤاد زكريا
٦- دعوة الأهالي (١٧) مفكراً وسياسياً
أين الباسني - ترجمة سيد زهران - (نفذ)
د. عبد العليم محمد
٥. رقعت السعيد
٥. غالي شكرى - (نفذ)
مؤلفين سوفييت - ترجمة: عزة الخسيس
د. فؤاد مرسى
نهر - حزب التجمع
ج. جليوت / س. منشيكوف - ترجمة
د. شهرت العالم - تقديم محمد سيد أحمد
د. الان ريشارد - ترجمة د. أحمد فؤاد
سيف النصر - تقديم د. محمود عبد الفضيل
تبريزا هايتر - ترجمة مجدى تصيف
مجموعة مؤلفين - ترجمة عمر عاشور -
تقديم عبد القادر ياسين
أحمد الخسيس - تقديم حسين عبد الرزاق
توني كليف - ترجمة أروى صالح - تقديم
فريد النقاش
صلاح عيسى
عبد القادر ياسين
د. احمد الحصرى
تقديم : د. إسماعيل هبرى عبدالله
نعوم شومسكى وآخرين
ترجمة : د. مصطفى صفوان
الأمانة العامة لحزب التجمع

تباع إصدارات سلسلة كتاب الأهالي بخصم ٢٥٪
في مقر جريدة الأهالي: ٢٣ ش عبد الحالح ثروت - القاهرة

رقم الإيداع ١٠ / ٤٣٨٠ / ٩٣

• مکتبہ رحمانیہ، لاہور، ۱۹۸۱ء
(پہلی بار شائع شدہ)
۱۹۸۰ء

هذا الكتاب
ملك الأستاذ الدكتور
موسى كسى بطرس

انتهك - أيها القارئ - منذ البداية أنك أمام كتاب فى
القريبة قد يخالف تصورك وتصور الكثيرين لما يذيق أن
تعالجه كتب فى القربة ..

وإذا كان - كما يقول الشاعر - «أول مقروء من الكتب
عنوان» فإن عنوان الكتاب الذى نحن بصدده - صناعة
العقل - يشير إلى نوع من الإدراك الجديد لأبعاد المسألة
القربوية وما يتفرع عنها من نظم ومؤسسات تعليمية ..
فموضوع الكتاب عن الأيديولوجيا والقربة .. وهى دراسة فى
الخلاقة بين السياسة التعليمية وبينية النظام السياسى فى
مصر ٥٢ - ١٩٨٩ .

وهى ليست معالجة فنية مستأنسة كما درجت عليه كثير
من الكتابات القربوية حينما تعرض أو تناقش المناهج أو
الكتب المدرسية أو مشكلات التعلم والتعليم أو أوضاع مرحلة
تعليمية إلى غير ذلك من المفردات . لكنها معالجة سياسية
اجتماعية فى المقام الأول تتخذ المنظور الكلى فى التحليل
والربط والتفسير والتعليم .

من تقديم : د . ح

لوحة الغلاف للفنان : محمود أحمد مصطفى
تصميم الغلاف للفنان : يوسف شاكر

Bibliotheca Alexandrina



0422114

